Prefácio
«E agora, vai voltar
tudo a ser como era?»

- Por uma crítica às
artes na educação

13

10

Catarina S. Martins
Instituto de Investigação
em Arte, Design e
Sociedade (i2ADS),
Faculdade de Belas-Artes da Universidade
do Porto (FBAUP)

«Tantas coisas podem ser mudadas, frágeis como são, ligadas mais a contingências do que [a] necessidades, a arbitrariedades do que [a] evidências, mais a contingências históricas complexas mas passageiras do que a constantes antropológicas inevitáveis [...] somos muito mais recentes do que cremos, isto não é uma maneira de abater sobre nossas costas todo o peso de nossa história, é mais colocar à disposição do trabalho que podemos fazer sobre nós a maior parte possível do que nos é apresentado como inacessível.» Foucault, 2004 [1981], p. 11

Uma história do presente das artes na educação

A educação, hoje, encontra-se numa encruzilhada entre um passado que desconhece e uma urgência de futuro. Mas é, sobretudo, o desconhecimento do passado e dos sistemas de racionalidade que nos fazem pensar como pensamos aquilo que nos leva repetidamente a colocar a questão da reforma e da novidade, por oposição a uma tradição cujo rosto desconhecemos.

As críticas a uma escola da memorização são tão antigas quanto as propostas de uma escola nova, assente num conhecimento profundo da interioridade dos alunos. A própria arte, quando trazida para a arena educativa, serviu propósitos específicos de alargar o conhecimento sobre o caráter, os pensamentos, os sentimentos, as emoções, o desenvolvimento e a interioridade das crianças e dos jovens, mas também de repressão e sublimação de tendências vistas como nocivas à formação de um cidadão por vir, desde os impulsos sexuais, até ao crime ou ao vício. Não raro, estas duas vias ocorreram em paralelo, como se entre a autonomia e a disciplina não houvesse de facto uma separação, mas antes uma troca e retroalimentação.

A veia moral que atravessa a presença das artes na educação é, porém, mais incisiva do que descrevi até agora. As narrativas de salvação que se inscrevem na educação artística ligam as artes a poderes quase mágicos e transformadores, a mundos de exceção e de excecionalidade, capazes de potenciar nos sujeitos a sua própria capacidade de transformação. Dirigidas às crianças e aos jovens «em risco», as artes em pleno século XIX pareciam conter a dose certa de disciplina e de autogoverno; dirigidas às elites, transportavam em si os poderes simbólicos ativadores de uma distinção social. Em ambas as situações, a arte surge ora como uma tecnologia do «eu», em que as expressões artísticas são exploradas como uma forma de o sujeito se governar a si mesmo, ora como uma tecnologia de polícia, isto é, uma forma mais ativa de governo do sujeito por si mesmo, a partir de matrizes de civilidade, gosto e moral (Martins, 2011, 2014). O argumento da arte pela arte, visto sobretudo a partir de um lugar oposto ao da instrumentalização das artes, inscreve uma atitude particular, de cariz positivista,

Catarina S. Martins

:

herdada da visão romântica do artista como um ser de exceção e da completude humana atingida por um contacto osmótico com a arte e com a cultura. Neste espaço de distinção das artes face ao comum, são apagados os poderes constitutivos do próprio campo da arte. A conceção ocidental e eurocêntrica das artes e da cultura, ligada a um princípio de civilidade, progresso e completude humana, não questiona os regimes de verdade que a produzem.

Esta deriva inicial serve o propósito de nos levar a questionar aquilo que tem sido a presença das artes na educação, do ponto de vista dos seus princípios e dos seus efeitos. Percebemos, então, que a educação artística tem versado muito pouco sobre as artes, e muito mais sobre a formação de um cidadão por vir, um tipo específico de sujeito, a partir de grelhas de racionalidade assentes nos princípios da governamentalidade. Desde o século XVIII, o conceito de governamentalidade liga a administração da nação, da população e da sociedade, criando um quadro de relações institucionais onde a escola é um dispositivo de poder-saber, tomando como tarefa a elaboração de estratégias disciplinares ligadas a uma microfísica de poder sobre o corpo e sobre a interioridade do aluno, e de estratégias de policiamento que cada aluno é levado a executar sobre si mesmo (Martins, 2011). Assim, as artes na educação, vistas pelo prisma da instrumentalização, pelo prisma da expressão livre de emoções ou da sua catarse, pelo prisma da motivação, do desenvolvimento sensorial, afetivo, psicológico, ou do desenvolvimento da personalidade, ou ainda pelo prisma da cidadania ou da cultura, raramente saem da argumentação retórica dos efeitos, ou, como sublinha Gaztambide-Fernández, continuam a ser vistas «como elixires que podem ser injetados para transformar as situações educativas e garantir resultados particulares» (2013, p. 214, tradução minha).

É precisamente nas justificações que enquadram a presença das artes na educação que temos falhado. Às artes pedimos exatamente aquilo que pedimos a qualquer outra disciplina escolar, independentemente da área, e se somos hoje mais capazes de perceber que há um grande desfasamento entre os conteúdos curriculares e as áreas de conhecimento que supostamente neles se inscrevem, não estamos ainda preparados para questionar o quanto esses currículos falam não apenas dos saberes em questão, mas antes têm inscritas em si e fazem atuar representações do mundo e dos sujeitos que limitam as possibilidades de pensar e de ser diferente. É por essa razão que as palavras de Maria de Assis ganham aqui todo o sentido:

«Esta cultura escolar está de tal forma interiorizada nas relações de poder, nos papéis e nos graus de autonomia assumidos por cada um, na gestão dos tempos e dos espaços de aprendizagem e nos mecanismos de controlo, que se tornou natural, como se não fosse possível fazer de outra maneira.» (p. 22)

O currículo, seja ele o das artes, da matemática ou da língua portuguesa é, antes de tudo, uma tecnologia disciplinar de regulação social. Afaste-se, pois, a ideia de que as artes na educação são, naturalmente, um espaço de liberdade, de autonomia ou de pensamento crítico.

O desafio que se apresenta neste livro inscreve-se nesse limiar do poder fazer diferente no que às artes na educação diz respeito. A partir de um trabalho colaborativo entre professores, artistas e alunos, o projeto 10 × 10 procura criar espaços de reflexão e de pensamento crítico, independentemente da disciplina escolar em questão. A tarefa não é fácil e são muitas as vezes em que os envolvidos deixam transparecer a dificuldade de transpor as racionalidades inscritas em todos nós, particularmente aqueles que se movem no campo educacional, onde se encontram definidos e essencializados os vocabulários, as gramáticas, os modos de olhar e de agir perante os jovens e as formas de aprendizagem. Experimenta-se porém, um forte movimento nas páginas deste livro, uma luta face às racionalidades pedagógicas que ainda hoje prevalecem no dispositivo escolar. Como afirma Catarina Requeijo, uma das artistas envolvidas no 10 × 10, «foi muito importante tentar e falhar. A experiência descrita prova que as micropedagogias não são um receituário: o que resulta num grupo, pode não resultar noutro. E desistir é tão importante como tentar» (p. 77).

É hoje muito evidente que os poderes impostos de fora, seja pelo Estado, através de regulamentações ou de programas curriculares, seja por teorias pedagógicas sobre como ensinar, são reprovados pela violência que transportam e pelos seus efeitos nos corpos e nas formas de pensar e de agir. No entanto, são sobretudo os poderes que fazemos atuar a partir de nós próprios que mais nos imobilizam e nos impedem de entrar noutros territórios de ação.

Seremos mesmo capazes de fazer diferente se não ousarmos questionar os territórios naturalizados da arte, da educação, das gramáticas fabricadas no interior da psicologia sobre o «eu», sobre a «interioridade» e a «motivação»? Seremos mesmo capazes de fazer diferente se não ousarmos questionar os efeitos das artes na educação, pensados a partir de uma conceção instrumental do treino da atenção e da concentração, no sentido de potenciar a aquisição de conhecimento noutras áreas de saber, ou a melhoria das relações interpessoais que garantem a formação do bom cidadão? Seremos mesmo capazes de fazer diferente se continuarmos a considerar as artes como trampolim para outros fins, ou como terapêutica?

Será para isso que servem as artes?

A crítica que poderemos fazer à escola de hoje, e ao modo como as artes são nela mobilizadas, prende-se com o sentido usado por Michel Foucault ao afirmar que «uma crítica não consiste em dizer que as coisas não estão bem como estão. Ela consiste em ver sobre que tipo de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos repousam as práticas que

Martins

Ś

Prefácio

16

As crianças são aprendizes, ensinar é motivar crianças, e o currículo é composto por disciplinas como as ciências exatas ou sociais. Porém, usando a linguagem da escolarização, esquecemo-nos de que aprender, ensinar e as disciplinas escolares têm histórias sociais específicas.» (Tradução de Diana V. Almeida)

se aceitam» (Foucault, 2004, p. 9). E isso implica considerar que mesmo os territórios e as coisas que consideramos naturalmente boas e positivas podem ser perigosos se se recusarem a um questionamento permanente. As narrativas de salvação em torno das artes e da cultura inscrevem em si formas de poder que, sobre a premissa maior de um completo desenvolvimento das capacidades humanas, criam matrizes de referência a partir das quais cada um de nós se relaciona consigo próprio como mais ou menos capaz de se aproximar de identidades predefinidas. Deste modo, vemos como as dinâmicas de inclusão podem operar gestos de exclusão.

A gramática da escola

David Tyack e Larry Cuban (1995) referiram-se ao conjunto de pressupostos que compõem o dispositivo escolar e o processo de escolarização como uma gramática escolar, e afirmam que esta gramática pouco tem mudado ao longo das décadas. Trata-se, como reconhece Catarina Requeijo, da «aula de estrutura tradicional: chamada, sumário, exposição de conteúdos, dúvidas, resolução de exercícios do manual» (p. 76). Pouco mudou nas formas de organização do tempo e do espaço escolar, nas formas de classificar e de avaliar os alunos, nos modos de dividir o conhecimento em disciplinas e de nestas racionar os saberes gradualmente, de dividir os alunos em turmas que progridem a partir da bitola do «desenvolvimento», de representar o mundo como sendo completo e a cultura como um feito civilizacional que deve ser apreendido e reproduzido no respeito pelo «autor» e pelas verdades expostas na figura do professor e do manual escolar.

Toda uma série de princípios socialmente construídos aparece não apenas como natural, mas, sobretudo, como inevitável. Parte desta inevitabilidade está presente, como afirma Thomas Popkewitz, nos modos como aceitamos falar sobre a escola e sobre o processo de escolarização: «Children are learners, teaching is motivating children, and the curriculum consists of subjects such as sciences or social studies. Yet in using the language of schooling, we forget that learning, teaching, and the school subjects have particular social histories» • (1987, p. 2). Daí que realizar uma crítica radical à escola que temos hoje nos obrigue a empreender uma crítica profunda à escola que reside dentro de nós próprios. E essa crítica permitir-nos-á ver que o modo como conceptualizamos os efeitos das artes na educação - enquanto instrumentos de desenvolvimento pessoal, comunicativo e autorreflexivo ou de expressão da personalidade e do caráter - é apenas uma das mais bem conseguidas modalidades de administração e de regulação dos sujeitos postas em prática pelo dispositivo escolar.

De facto, o discurso educativo em geral, e o pedagógico em particular, reproduz uma cequeira face às doses de psicologia que contém. Desde a sua origem que a psicologia opera uma transferência das práticas pastorais judaico-cristãs para os domínios da autorreflexão

e da autocrítica individuais. A este respeito, cito novamente Popkewitz: «as psicologias da prática pedagógica criaram um sentido terapêutico do indivíduo cuja vida poderia ser normalizada e tornada construtiva e produtiva. A escola trouxe progresso pelo resgate da alma, usando teorias e tecnologias construídas com psicologia» (2001, p. 33). Sem dúvida, e como formula Jorge Ramos do Ó, é no «contexto de um trabalho sobre a interioridade profunda que tem sentido colocar o problema da normalização e da disciplina no interior da escola» (2003, p. 147). A génese da escola moderna não se encontra apenas no seu funcionamento como tecnologia disciplinar, mas também como tecnologia moral, levando a que cada criança aprenda a construir-se como um sujeito que constantemente se supera a si próprio, a partir de um sentimento de emulação do professor, que, por sua vez, ativa técnicas pastorais sob a designação de pedagogias da aprendizagem, definindo não apenas o caminho a seguir - aquilo que a criança é e aquilo em que se deverá tornar -, mas devolvendo-lhe também, a partir das suas performances, as suas competências e capacidades.

O discurso da escola vem da psicologia e foi criado como uma forma de pensar a conduta social a partir de princípios considerados atributos universais de todos os suieitos, com o propósito de servir objetivos específicos de governo. Este discurso encontra-se hoje naturalizado, impedindo-nos de construir outras paisagens. Tome-se como exemplo a questão da «motivação». Trata-se de uma categoria psicológica cuja emergência se localiza nos anos 20 do século XX, coincidindo a sua conceptualização com a convicção de que o desinteresse escolar poderia ser tratado a partir do conhecimento científico sobre a fadiga e pela mobilização de um conjunto de técnicas que tivessem em conta os motivos e os interesses dos alunos. A popularização, vulgarização e naturalização do conceito dá-se com a necessidade de fazer emergir no mundo laboral o desejo do e pelo trabalho, sobressaindo os prémios e os incentivos como meios particularmente eficientes de construir esse desejo a partir de fora, mas como se nada mais interior ao sujeito tivesse alguma vez existido. Toda a literatura pós-Primeira Guerra Mundial, agrupada no quadro de uma psicologia aplicada à influência dos indivíduos, partia do princípio comum de que qualquer sujeito, fosse ele o aluno ou o trabalhador, poderia ser manipulado, regulado e administrado a partir da ativação de jogos e de técnicas assentes no desejo, nos interesses e em motivos exteriores.

«E agora, vai voltar tudo a ser como era?»

Um dos aspetos que em mim mais impacto teve, ao ler estes textos escritos pelos professores ou pelos artistas participantes no 10 × 10, foi não tanto as justificações apresentadas para as micropedagogias criadas – muitas vezes padecendo do efeito alquímico das disciplinas escolares no governo dos olhares e das práticas

rina S. Martins

18

de professores e de alunos, e reproduzindo os vocabulários da psicologia que estão naturalizados aos nossos olhos –, mas antes a vontade aqui expressa nos gestos de partilha e de construção de outros espaços. Gestos de partilha entre instituições, entre professores e artistas, entre estes e os alunos. Partilha de modos de pensamento em sala de aula, mas construção, também, de um devir público dessa partilha nas aulas públicas.

- Gosto de olhar para as micropedagogias reunidas neste livro como blocos inapropriáveis e não redutíveis às atitudes, capacidades ou competências a partir das quais inevitavelmente aqui se encontram descritas. Gosto de olhar para a potência das palavras da professora Ângela Rebordão, que afirma poder ser «um[a] construtor[a] de conhecimento em detrimento de um[a] mero[a] replicador[a] de manuais e de orientações curriculares» (p. 109). Gosto da possibilidade descrita na «pergunta como força criativa» (p. 37), expressa por Dina Mendonça, ou do «"desarrumar" o espaço da sala de aula» e do «desassossegar o sistema» (p. 98), como insiste Miguel Horta. Gosto do foco no fazer compulsivo e não na correção dos erros, como propõe a dupla de professorartista composta por Maria Bárcia e Maria Gil.
- É nestas *microforça*s que se pressente um núcleo de resistência capaz de se erguer contra as lógicas da repetição, da síntese, do comentário, da explicação, dos jogos de verdade que têm fortalecido a maquinaria escolar.
- «E agora, vai voltar tudo a ser como era?» Esta pergunta, lancada por uma aluna que participou no 10 × 10, acompanhou a minha leitura desde as primeiras páginas deste livro com o desejo de que o devir do 10×10 possa acontecer no sentido da reinvenção de si próprio e de outras formas de falar sobre a escola e sobre a pedagogia, sobre os alunos e sobre os professores, sobre as disciplinas e sobre os saberes escolarizados, sem receio de abrir a enorme ferida que se cristaliza no mito da pedagogia descrito por Jacques Rancière: «Será que o pequeno compreende? Não compreende. Hei de encontrar novas maneiras de lho explicar, mais rigorosas no seu princípio, mais atraentes na forma; e verificarei que as compreendeu» (2010, p. 14). É esta uma das evidências da pedagogia que há que combater para que não volte tudo a ser como era. E é no desejo de que nem tudo venha a ser aquilo que agora é que me parece residir a potencialidade do 10×10 enquanto gesto político: uma política dos espaços, uma política das educações, uma política das pedagogias, uma política das aprendizagens, uma política dos corpos, uma política dos saberes, uma política das perguntas, uma política das subversões, uma política do presente, uma política das falhas, uma política da desarrumação, uma política das multiplicidades, uma política das singularidades, uma política dos acontecimentos, uma política das diferenças, uma política dos desejos, uma política da desestabilização.

Certamente que os professores, os artistas e os jovens que experienciaram o 10×10 já não são aquilo que eram, e é esse gérmen contido no princípio de qualquer mudança que torna impossível voltar ao mesmo, ou, nas palavras de Félix Guattari – «[as] revoluções, [tal] como a história, sempre trazem surpresas. Por natureza, elas são sempre imprevisíveis. Isso não impede uma pessoa de trabalhar pela revolução, desde que se entenda "trabalhar pela revolução" como trabalhar pelo imprevisível» (1996, p. 185). É essa a razão pela qual este livro não é um manual.

Bibliografia

Foucault, M. (2004 [1981]). Então, é importante pensar?. *Por uma vida não-fascista* (Coletânea Michel Foucault Sabotagem).

Gaztambide-Fernández, R. (2013).

Why the arts don't do anything:
Toward a new vision for cultural
production in education.

Harvard Educational Review,
83(1), pp. 211-236.

Guattari, F. (1996). Micropolítica: Cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes.

Martins, C. S. (2011). As narrativas do génio e da salvação: A invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino das artes visuais em Portugal (de finais de xvIII à segunda metade do século xx) [Tese de doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa].

Martins, C. S. (2014). The arts in education as police technologies: Governing the child's soul. *European Education*, 45(3), pp. 67-84. Ó, J. R. (2003). O governo de si mesmo:
Modernidade pedagógica
e encenações disciplinares
do aluno liceal (último quartel
do século XIX - meados do
século XX). Lisboa: Educa.

Popkewitz, T. (1987). The formation of school subjects and the political context of schooling. In T. Popkewitz (Ed.), The formation of school subjects: The struggle for creating an american institution. New York: Falmer Press.

Popkewitz, T. (2001). Lutando em defesa da alma: A política do ensino e a construção do professor. Porto Alegre: Artmed Editora.

Rancière, J. (2010). O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual. Mangualde: Edições Pedago.

Tyack, D., & Cuban, L. (1995).

Tinkering toward utopia:

A century of public school
reform. Cambridge & London:
Harvard University Press.

Introdução Porquê e como intervir no processo de ensino-aprendizagem

Catarina S. Martins

Prefácio

Maria de Assis Conceção e direção