

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

Por um lado, aquilo a que hoje chamamos arte contemporânea não existe nas escolas. Falamos sempre de uma espécie de fantasma, de um nome, que não é vazio, mas que tem dentro de si muitas outras coisas que nada têm que ver com a arte. A arte não são as manualidades, a arte não são as técnicas, a arte não são as expressividades, a arte não são as competências sociais, a arte não é o bem-estar, a arte não é a criatividade para o empreendedorismo, a arte não é terapia! A arte não é uma só coisa e é, em si, historicamente contraditória e complexa.

Por outro lado, os argumentos apresentados por investigadores, professores, profissionais no terreno em defesa das artes na educação têm-se desenvolvido a partir de uma retórica dos efeitos (ou seja, os supostos efeitos intrínsecos das artes). O que parece interessar é o que as artes fazem às crianças e aos jovens. Os argumentos apresentados têm-se desenvolvido, também, em volta da instrumentalização das artes (o que as artes servem aos outros saberes ou à produção de sujeitos dóceis e disciplinados, na sua versão contemporânea empreendedores e flexíveis, capazes de se adaptarem às demandas das políticas e dos mercados neoliberais).

Aquilo a que chamamos 'arte', que configura a educação artística no ensino formal, corresponde à apropriação de um nome e da aura que consigo transporta esse nome, mas a educação artística, no ensino formal está hoje ainda longe de se aproximar do artístico. Vou propor-vos olhar apenas para dois cenários, com o objectivo de tornar evidentes as alquimias curriculares e a instrumentalização das artes na educação.

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

Primeiro Cenário: 1º Ciclo Do Ensino Básico E As Recentes Provas De Aferição Das Expressões Artísticas

Tarefa 3

Com o quadrado de papel que te foi entregue, faz a dobragem da cabeça de um gato, seguindo as instruções da imagem.

Depois de teres construído a dobragem, usa a tua criatividade e, pelo menos, **três materiais diferentes** para decorar a cabeça do gato com os olhos, a boca e o focinho.

Lembra-te que existem, na sala, mais materiais disponíveis que podes usar, tais como: lápis de cor, lápis de cera, lãs, tecidos, revistas, jornais e material de desperdício.

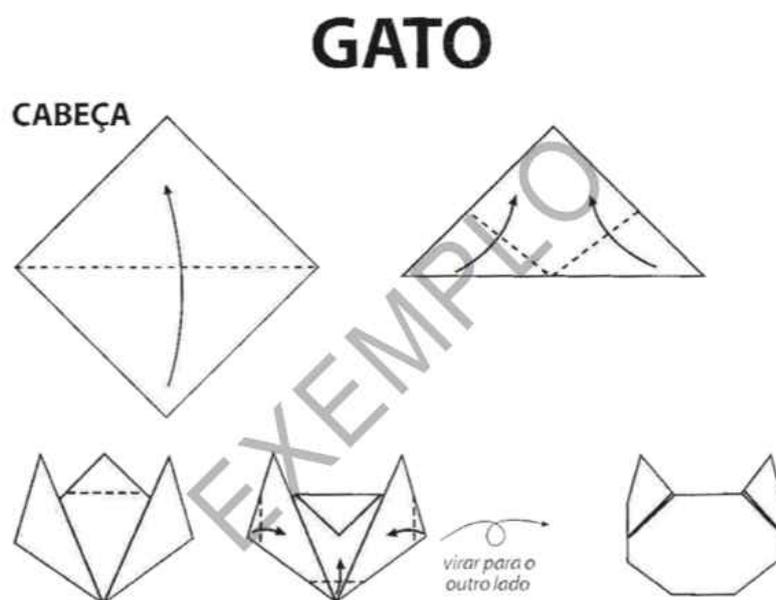


Figura 2: Excerto de Prova Modelo de Aferição, 2017

“Há alguns anos atrás, alguém perguntou o que os professores poderiam fazer se o uso de lápis de cor, tesoura e cola fosse declarado ilegal na escola primária e no jardim de infância. Achei uma ideia maravilhosa. Os professores seriam forçados a pensar em questões reais da arte, em vez de usar o desenvolvimento de pequenas habilidades motoras para evitá-las. Eu não tenho nenhum problema em fazer coisas, com tornar-me proficiente manualmente ou com habilidades adquiridas. [...] Mas, como é abordada hoje, [...] a arte permanece escondida sob

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

o disfarce de brincar com materiais. O ‘fazer’ é enfatizado sobre a cognição e a especulação” (Camnitzer, 2016, p.114)

Este ano, crianças de 7/8 anos foram avaliadas nas áreas artísticas. Vou-me concentrar apenas nas artes visuais. O teste seguia o tempo da escola e as suas gramáticas: estudantes de uma determinada idade são avaliados a partir da aplicação de testes. De facto, isto parece já não provocar qualquer sentimento de estranheza. A linguagem do teste, como uma linguagem da objectividade, enquanto sinónimo de transparência e rigor é uma tecnologia de governo a partir da qual cada um de nós é posicionado no sentido de atingir, ou se governar a si próprio para atingir, um lugar criado como desejável. É sob este racional que as crianças de 7 anos estão a ser avaliadas.

Tal como os bem conhecidos PISA, este teste aplicado às crianças portuguesas, inscreve a racionalidade da objectividade e da neutralidade. Para o Ministério da Educação, estas avaliações providenciam uma imagem detalhada da nação relativamente ao ensino e à aprendizagem das artes. Deste modo, as ilusões de desinteresse, eficiência e objectividade emergem e governam as práticas pedagógicas. A objectividade e a transparência andam de mãos dadas com a retórica da aplicabilidade e da justiça. Isto significa que não se imagina outro referencial de critérios senão o da avaliação por teste em massa aos olhos governamentais. Por um lado, estas avaliações nas áreas artísticas aparecem como uma política que parece perceber que as artes têm vindo a ser consideradas num lugar de periferia face às outras disciplinas escolares; por outro lado, provam uma incapacidade de encontrar outras formas de legitimação e de construção de um lugar para as artes, a não ser pelo dispositivo da avaliação.

A discussão sobre a avaliação das áreas artísticas é tudo menos nova. De um lado, estão aqueles que defendem que tudo aquilo que é do domínio da auto-expressão não é avaliável segundo critérios definidos; do outro lado aqueles que defendem que se os critérios forem bem definidos, as aprendizagens artísticas são totalmente avaliáveis. Nos dois lados, ninguém parece questionar como uma e outra posição se tornaram razoáveis e pensáveis. Não há posicionamento neutro, e as linguagens da avaliação, a favor ou contra, definem relações de poder particulares e modos de se ser sujeito.

Os princípios estatísticos estão aqui em jogo e quem conhece a história dos estados modernos e da estatística sabe que esta emerge precisamente como a ciência moral do estado, capaz de fornecer, sobre cada um o seu lugar face a todos os outros e de fornecer, também, imagens codificadas sobre o lugar que se ocupa, os possíveis espaços de correção, e os lugares nunca atingíveis. A estatística é uma das armas principais do governo biopolítico, isto é, do governo da vida.

Então, e voltando, aos testes, previamente, o ministério forneceu provas modelo, que permitiram aos professores treinar os seus alunos a partir daqueles enunciados. Essas

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

provas criaram um horizonte de expectativas que justificou e legitimou a aplicação e repetição de exercícios em sala de aula. De facto, neste jogo comparativo no qual as crianças, os professores e as escolas são jogadores, quer queiram quer não, o conhecimento que é avaliado dá lugar a imagens sobre quem se comporta bem, quem não tem o comportamento desejado, e gera grelhas sobre como se devem comportar aqueles que são classificados como em risco, ou seja, numa zona patológica.

O teste modelo era composto por um exercício de dobragem que se repetiu horas a fio nas salas de aula portuguesas. As crianças tinham que dobrar a cabeça de um gato e depois que a 'decorar' criativamente. Só o enunciado da 'tarefa' 3 nos permite perceber que não estamos a falar sobre artes, mas a reproduzir o discurso das manualidades em articulação com a estratificação definida por tarefas e por passos sequenciais, próprios da linguagem da eficiência e do trabalho.

A prova de aferição em artes não é sobre as 'artes' mas sobre a criança que resolve problemas e é bem desenvolvida em termos motores. Inscreve princípios vindos da psicologia do desenvolvimento infantil que determina que, numa determinada idade, uma criança deve saber como executar determinadas tarefas. Esta psicologia do desenvolvimento está inscrita nas práticas de administração e de normalização presentes nos critérios de avaliação. A performance das crianças é codificada, por isso, a partir de resultados totalmente expectáveis.

Segundo Cenário: O Programa De Desenho, O Exame De Desenho E Os Seus Critérios De Avaliação

Vou tomar agora apenas 3 documentos e, numa análise que não poderá deixar de ser sumária, vou procurar mostrar o quanto neles se inscrevem princípios herdados da psicologia nos modos de imaginar o aluno e, simultaneamente, uma alquimia curricular que faz daquilo que deveria ser do campo do artístico, matéria doseada para ser transmitida e assimilada em porções, como se o conhecimento fosse passível desses cortes e empacotamentos.

As alquimias curriculares, são esse fenómeno que transforma as disciplinas situadas num dado campo das humanidades, das artes, das ciências, etc, em disciplinas escolares. Nesse movimento de tradução de uma ciência num produto ensinável, participam instrumentos que têm por função mais do que proporcionar ao aluno a possibilidade de produzir a sua própria singularidade, torná-lo num sujeito capaz de resolver problemas, de pensar de determinado modo, de trabalhar em equipa, ou seja, todo um conjunto de competências que não se articulam com aquilo que poderíamos designar como sendo específico de um

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

determinado campo de conhecimento, mas antes com formas de governo dos sujeitos, transformando-os em actores particulares que, uma vez inscritos nos dispositivos de poder deveriam cumprir a sua função no seu interior e adaptar-se às relações estabelecidas. Aquilo que gostaria sobretudo de assinalar, ou antes, de sublinhar, é que a escola e os seus procedimentos se inscrevem em dinâmicas de governo dos sujeitos, na sua formatação enquanto determinado tipo de sujeitos e que se baseia sempre na imaginação de um mundo completo que caberia ao aluno teatralizar e reproduzir.

O programa de Desenho, logo na sua introdução, começa por ser um documento que nos mostra o quanto os princípios herdados da modernidade, e o dispositivo disciplinar que é a escola numa dimensão de governamentalidade, lhe determinam a forma.

Diz-se que o desenho é “disciplina motivadora,... área de acolhimento onde a maturação bio-psico-social se processa com oportunidade,...”, que “o desenho é uma disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes: é o campo da inserção e da assimilação da diferença, pela atração que a área pode exercer sobre aqueles que a força centrífuga das organizações poderia afastar do ciclo da renovação escolar e geracional”.

Apenas tão breve fragmento nos permite perceber a instrumentalização de que falava no início que se articula com a construção do desenho como uma tecnologia de polícia, não no sentido comum atribuído hoje à polícia, mas no seu sentido primeiro enquanto tecnologia de auto-regulação, de auto-governo de cada sujeito por si, naquilo que seria a condução da sua própria conduta, e adequação dessa conduta aos princípios governativos do estado. Também no fragmento que citei se plasma uma narrativa de salvação, em que as artes são instrumentalizadas quase como uma terapêutica que faz frente aos males da sociedade.

Aqui se percebe o quanto o discurso curricular do desenho não fala sobre desenho mas sobre formas de governo do aluno, e do professor.

Explicitando-se que o desenho não é sujeito a “esquematizações rígidas ou permanentes”, o programa apresenta, no entanto, um esquema que conflui numa determinada sintaxe do desenho, o desenho como uma língua cuja gramática determina aquilo que se deverá, desde logo dominar. Esta ideia do desenho como uma língua encontra a sua genealogia nos modos como o desenho começou por ser configurado na escola, na segunda metade do século XIX, em que o desenho representava o sublime tecnológico da nação naquilo que seria a produção do sujeito moderno, disciplinado, corpo dócil e útil. Bem sabemos que entre esta sintaxe do desenho, que corresponde à subdivisão quase celular de cada um dos seus elementos visualmente identificáveis, e o acto de desenhar praticado por aqueles para quem o desenho é forma de pensar, de conhecer e de ensaiar outros mundos singulares, existe um abismo. Mas uma outra herança se cruza nos modos como o desenho é curricularmente fabricado. A herança da psicologia.

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

Um lugar praticamente inquestionado, hoje, é o do desenvolvimento. “Quanto aos conteúdos”, especifica-se no programa, “há o cuidado de, considerando as condicionantes etárias, tanto a nível cognitivo como psicomotor...destrinçar entre os que são de sensibilização e os que são de aprofundamento”. Já li o programa curricular muitas vezes e, de cada vez, tenho de voltar à primeira página para verificar se, de facto, é de desenho que estamos a falar. Claro que não é! Do que estamos a falar é sempre de um aluno que é imaginado em falta, de um desenvolvimento evolutivo e linear, em que a metáfora dos degraus é recorrentemente trazida para localizar aquilo que cada um é e o lugar para onde deverá ascender.

Também os critérios de correção do exame criam desde logo lugares conceptuais em cuja compreensão se inscrevem gramáticas mais de uma ordem psicológica do que da ordem do desenho enquanto forma de conhecer e de produzir algo ainda não conhecido. Entre o aluno que “risca e mancha com segurança, fluidez e desenvoltura” e o aluno que “risca e mancha com dificuldade”, haveria o aluno que “risca e mancha com hesitação” e espaços intermédios entre estas diferentes escalas que não apenas falam de uma competência, mas que, pelo contrário, fazem equivaler essa competência àquilo que o aluno é, ao modo como se vê e é visto enquanto bom ou mau desenhador.

GRUPO I (110 pontos)

1. 50 pontos

1. a) Domínio dos meios atuantes

– **Materiais e instrumentos** 20 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
5	Utiliza apenas grafite. Aplica o potencial expressivo do meio atuante. Adequa a dureza da grafite ao tipo de traçado pedido. Risca e/ou mancha com segurança, fluidez e desenvoltura. Produz linhas contínuas ou interrompidas, intencionais e bem definidas. Varia a pressão exercida sobre o riscador de modo a produzir diferentes espessuras, intensidades de linha e densidades de mancha ou trama.	20
4	NÍVEL INTERCALAR	17
3	Utiliza apenas grafite. Adequa a dureza da grafite ao tipo de traçado pedido. Risca e/ou mancha com hesitação. Produz linhas contínuas ou interrompidas, nem sempre bem definidas. Não produz diferentes espessuras ou intensidades de linha ou diferentes densidades de mancha ou de trama.	14
2	NÍVEL INTERCALAR	11
1	Utiliza apenas grafite. Risca e/ou mancha com dificuldade. Produz linhas pouco definidas. Não produz diferentes espessuras, nem intensidades de linha, nem produz diferentes densidades de mancha ou de trama.	8

Figura 3: Excerto de Critérios de Correção do Exame de Desenho

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

O olhar do professor é governado por estas lentes que regulam e limitam não apenas as suas possibilidades de ver, de falar e de agir, como também regulam a subjectividade do aluno enquanto desenhador. Discursos particulares, utilizados para avaliar o desenho, constroem e regulam aquilo que se designa por habilidade ou competência do aluno em desenho. O programa de desenho assinala, logo nos parágrafos introdutórios que “o desenho não é apenas aptidão de expressão”, mas é essa, contudo, a zona que se marca no exame e nos critérios de correção dos exames para definir e construir uma identidade particular do sucesso do aluno nesta disciplina.

As competências ou incompetências do aluno a partir da sua performance no desenho não são estados naturais, mas antes produtos de olhares pedagógicos específicos que convocam grelhas de racionalidade particulares nas suas práticas discursivas.

No exame de desenho o que se avalia é o domínio de uma relação muito particular, que é a da perspectiva e da representação visual. A perspectiva aparece como o critério implícito que determina a capacidade ou incapacidade do aluno na resolução do exercício que lhe é colocado. No mundo ocidental, a perspectiva é confundida com o modo como vemos as coisas, mas ela é, de facto, um sistema de representação. Aqueles que são habitualmente considerados com tendo 'jeito para desenho' são aqueles que utilizam correctamente as regras desse sistema, logo, aqueles que não as aplicam correctamente, são identificados a partir de uma imagem de menor complexidade, menos rigorosa ou objectiva. É isso que nos fazem crer as teses sobre as fases de desenvolvimento da criança no que ao desenho diz respeito. Das primeiras garatuñas ao domínio da perspectiva, o nível é considerado sempre em ascendência e complexificação. Mas o que nos diz esse domínio sobre aquilo que o aluno pode produzir a partir do desenho? Nada, absolutamente nada.

Diz-nos sim, sobre práticas de governo do olhar e da subjectividade de cada sujeito. Na prova de exame são comuns os conceitos de 'registar correctamente', 'adequar', 'respeitar as proporções', 'transmitir adequadamente'. Percebemos essas nuances governativas no que diz respeito ao tipo de desenho que é mobilizado, treinado, incentivado e narrativa única na escola, quando, uma vez mais nos critérios de correção do exame de desenho, são equacionados os equilíbrios e desequilíbrios que o aluno consegue na resolução do exercício solicitado, na ocupação que decide fazer da folha de papel.

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

1. c) Domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica
 – Práticas de ocupação de página 10 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
2	Dimensiona corretamente os três registos, sem os sobrepor, e ocupa de forma equilibrada o espaço livre da folha de prova.	10
1	Não dimensiona corretamente os três registos, mas ocupa de forma equilibrada o espaço livre da folha de prova. OU Dimensiona corretamente os três registos, mas não ocupa de forma equilibrada o espaço livre da folha de prova.	5

Figura 4: Excerto de Critérios de Correção do Exame de Desenho

A folha não é somente uma arena que aceita a inscrição da resolução do exercício, mas é, antes, o lugar geométrico em que cada local é valorizado ou anulado em termos de significação. Uma vez mais teremos o aluno competente, eficaz e capaz de responder a um pedido, por oposição àquele outro incompetente. Entre o que dimensiona os registos, não os sobrepõe, e ocupa de forma equilibrada o espaço livre da folha da prova, o que não dimensiona correctamente os objectos mas ocupa de forma equilibrada o espaço da folha de papel, o que dimensiona correctamente os objectos mas não ocupa de forma equilibrada o espaço livre da folha de papel, teremos ainda aquele que, incompetente nos dois domínios, nem dimensiona nem ocupa de forma equilibrada a folha de papel.

Aquilo que gostaria de deixar claro é que estes são espaços discursivos construídos, que marcam posicionamentos. A avaliação e posicionamento dos desenhos apresentados como solução de um exercício posicionam-se no interior de um determinado paradigma que exclui a possibilidade de se olhar para o exercício como um problema e para as suas soluções enquanto práticas significativas de desenho. Portanto, muito mais do que falar das capacidades dos alunos em desenho, os critérios de correção constroem o olhar do professor na produção dos alunos e na sua regulação e confirmação enquanto tipos de desenhador particulares.

Poderíamos avançar para outros programas curriculares na área artística: educação visual e as suas metas, geometria descritiva, história da cultura e das artes. Procurei mostrar que na escola, quando falamos em arte, não é do artístico que estamos a falar, mas de formas de governo das crianças e dos jovens. Mas se nas práticas e nos conteúdos não estamos a falar de arte tal como ela se inscreve no campo do artístico, enquanto gesto político e de crítica ao estado do mundo, estamos, contudo, a ser seduzidos por uma noção de arte muito particular e por um modo muito específico de nos relacionarmos com ela como um campo de

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

excepcionalidade. É dessa suposta excepcionalidade que emergem as crenças nos poderes salvíficos das artes.

A educação artística está, por isso, como afirma Gert Biesta, em crise. Em parte, esta crise tem que ver com um desconhecimento da própria história, que nos levaria a perceber de que modo as nossas crenças contemporâneas se formaram ao ponto de se naturalizarem e serem, por isso, hoje, dificilmente questionáveis, e, por outro lado, e por via, precisamente, deste desconhecimento histórico, tendermos a responder sempre à pergunta porque é que as artes, ou de que modo as artes interessam e importam à educação, com uma miríade de respostas que sublinham sempre o que as artes, ou aquilo a que chamamos arte na escola, supostamente 'fazem'. Claro que estas respostas têm que ver com a linguagem e aquilo que parece importar cada vez mais na educação: os objectivos, as metas, a avaliação, a excelência. De certo modo, quer seja pela instrumentalização das artes, quer pelos discursos que sublinham a sua importância na transformação dos sujeitos, tendemos sempre a reproduzir as lógicas positivistas do próprio dispositivo escolar e as mesmas hierarquias.

| A Concluir...

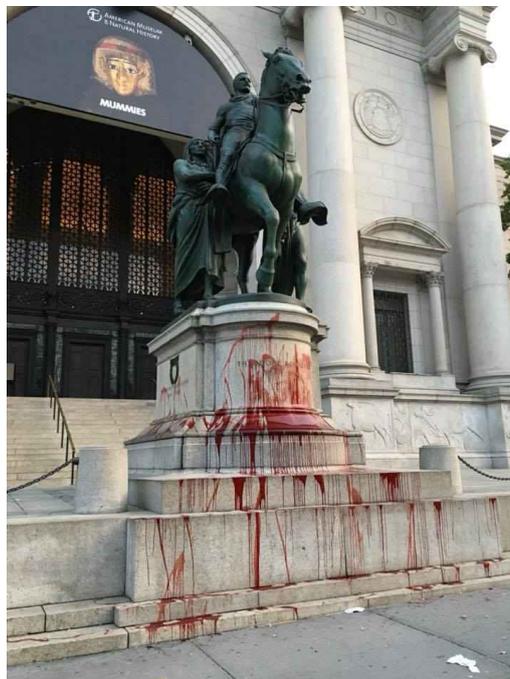


Figura 5: Acção do grupo activista Monument Removal Brigade sobre a estátua de Theodore Roosevelt, Museu Americano de História Natural, 26 de Outubro de 2017

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

No que vos disse, centrei-me muito mais nos desafios do que nas conquistas. O grande desafio é o de enfrentar as conquistas e de as questionar sem medo. Esse questionamento exige a capacidade de nos suspendermos, ao nível do que consideramos ser a 'verdade' e, simultaneamente de desobedecermos aos parâmetros estabelecidos, às formas de pensar, de ver, de dizer e de sentir. Como sugere Susan Buck-Morss, há que exceder "os limites da presente imaginação". De nos atravessarmos para um desconhecido e de suspendermos a força que parece mover qualquer processo educacional: a de determinar o caminho daqueles que não-de vir.

Para mim, enquanto professora e investigadora, o meu trabalho é um trabalho político de desestabilização das categorias dominantes e hegemónicas dos discursos, das identidades, dos métodos e das fórmulas e, simultaneamente, de suspensão de mim própria, perante o aberto e o ser qualquer da educação. Este 'ser qualquer' que é a 'singularidade qualquer' de um estudante apresenta-se no desafio de olhar esse sujeito "independentemente das suas propriedades, que identificam a sua inclusão em determinado conjunto, em determinada classe". Este lugar, de (des)subjectivação governamental, ou de subjectivação política, coloca em suspenso a marcação de classificações, identidades, hierarquias, separações, ou representações dadas a priori. Isto abre a possibilidade de um descentramento das narrativas da educação face à universalidade de identificações que determinam aquilo que o estudante é e aquilo em que se deverá tornar, aquilo que é o professor e aquilo em que se deverá tornar, colocando em crise o mito pedagógico de actualização de uma potencialidade latente.

Imaginarmos poder vir a ser qualquer coisa que hoje não somos e que desconhecemos, obriga-nos a colocar em questão as retóricas da salvação atribuídas às artes na educação. Para que servem as artes na educação? Cada vez mais o meu desejo é o de responder que não servem, nesse sentido utilitário, funcional e eficiente das linguagens neoliberais, para nada. Que a força da arte é a da sua inutilidade, é essa potência que a torna arma política face ao estado do mundo e motor de desobediência. Mas termino como comecei: A arte não é uma só coisa e é, em si, historicamente contraditória e complexa, a arte é luta, política, resistência, mas também luxo, mercado, submissão ao poder, colonização, supremacia. A educação artística tem que enfrentar estas complexidades, contradições, incompreensões e heranças e que resistir, simultaneamente, às lógicas neoliberais em que a prestação de contas em educação se faz através de números. Como todos sabemos, os números não são apenas números.