



**O ensino artístico  
que temos e o que queremos:  
posturas, histórias  
e experiências  
no Brasil e em Portugal**

**Sidney Peterson e Amanda Midori  
(Eds.)**

*i2ADS edições*



#### Editor e editora

Sidiney Peterson  
e Amanda Midori

#### Comissão Editorial

Alexandra Sá Costa  
(CIIE/FPCEUP)  
Ana Del Tabor  
Vasconcelos Magalhães  
(ICED/UFPFA)  
Ana Paz  
(IE/ULisboa)  
Carla Cruz  
(Lab2PT-UMinho, i2ADS)  
Cristina Ferreira  
(i2ADS/FBAUP)  
Fabiana Souto Lima Vidal  
(CAp/UFPE)  
Juliano Casimiro  
de Camargo Sampaio  
(UFT)  
Lúcia Pimentel  
(UFMG)  
Margarida Dourado Dias  
(i2ADS/FBAUP)  
Mariana Mendes Delgado  
(i2ADS/FBAUP)  
Miriam Celeste  
(Universidade Presbiteriana  
Mackenzie)  
Pedro Amado  
(i2ADS/FBAUP)  
Roberta Puccetti  
(UFPEL)  
Samuel Guimarães  
(i2ADS/FBAUP, Museu do  
Douro)  
Sonia Tramuja Vasconcellos  
(UNESPAR)  
Valéria Peixoto de Alencar  
(Pesquisadora Independente)

#### Apresentação

António Nóvoa  
(IE/ULisboa)

#### Autores e autoras

Afonso Medeiros  
(UFPA, CNPq)  
Amanda Midori  
(i2ADS/FBAUP)  
Ana Mae Barbosa  
(UAM, ECA/USP)  
Catarina Almeida  
(i2ADS/FBAUP)  
Catarina S. Martins  
(i2ADS/FBAUP)  
J. Jorge Marques  
(i2ADS/FBAUP)  
Jorge Ramos do Ó  
(IE/ULisboa)  
José Carlos de Paiva  
(i2ADS/FBAUP)  
Leda Guimarães  
(UFG)  
Marcela Müller  
(UNESPAR)  
Maria Christina  
de Souza Lima Rizzi  
(ECA/USP)  
Maria das Vitórias  
Negreiros do Amaral  
(UFPE)  
Mário Azevedo  
(i2ADS/ESMAE-P.Porto)  
Mário João Alves  
(FBAUP)  
Maurício Virgulino Silva  
(SME/SP)  
Nádia Saito-Fairbrother  
(ARU, CLAEC)  
Paulo Luís Almeida  
(i2ADS/FBAUP)  
Paulo Nogueira  
(CIIE/FPCEUP, i2ADS/  
FBAUP)  
Rejane Galvão Coutinho  
(IA-UNESP)  
Rita Bredariolli  
(IA-UNESP)  
Rita Inês Petrykowski Peixe  
(IFSC)  
Rita Nogueira  
(Pesquisadora Independente)  
Rita Rainho  
(i2ADS/FBAUP)  
Rosália Menezes  
(UNILAB)  
Sidiney Peterson  
(IA/UNESP)  
Sílvia Simões  
(i2ADS/FBAUP)  
Tiago Assis  
(i2ADS/FBAUP)

#### Design gráfico

Joana Lourencinho Carneiro  
(i2ADS/FBAUP)

#### Imagem capa

e abertura das seções  
José Carlos de Paiva

#### Edição

i2ADS  
– Instituto de Investigação  
em Artes, Design e Sociedade  
Faculdade de Belas Artes  
da Universidade do Porto  
i2ads.up.pt

#### 2021

Este trabalho é financiado  
por fundos nacionais através  
da FCT – Fundação para  
a Ciência e a Tecnologia,  
I.P., no âmbito do projeto  
UIDP/04395/2020.

#### ISBN

978-989-9049-12-3

# O ensino artístico que temos e o que queremos: posturas, histórias e experiências no Brasil e em Portugal



**Sidiney Peterson e Amanda Midori  
(Eds.)**

*António Nóvoa*

**Reinvenção 9**

*Sidney Peterson e Amanda Midori*

**À sombra deste baobá: primeiras palavras 12**

## **Posturas, práticas e lutas de(s)coloniais**

*Ana Mae Barbosa*

**Porque não me ufano de meu país 16**

*José Carlos de Paiva*

**Inscriver a arte e a educação artística numa prática descolonial 25**

*Tiago Assis*

**Síndrome de Porthos: da crítica à paralisia e a paragem  
como crítica e descolonização do dever-ser professor 36**

*Rita Rainho*

**Lutas dos saberes negr@s na educação artística  
– memória do algodão entre Brasil e Cabo Verde 50**

*Rosália Menezes*

**Mulheres artistas em outras histórias da arte 60**

*Maurício Virgulino Silva e Maria Christina de Souza Lima Rizzi*

**Um manifesto sobre a Arte/Educação que queremos  
considerando a Abordagem Triangular do Ensino  
das Artes e Culturas Visuais e a Educomunicação  
como proposta decolonial 69**

## Histórias, memórias e (des)aprendizagens: ponderações desde o presente

*Sidiney Peterson*

**Desaprender como gesto de desobediência em Arte/Educação 80**

*Amanda Midori*

**Desaprender-se diante de um arquivo pessoal 92**

*Rejane Galvão Coutinho*

**Histórias para mapear o ensino artístico  
que temos e vislumbrar o que queremos 104**

*Maria das Vitórias Negreiros do Amaral*

**O ontem, o hoje e o amanhã do ensino  
das artes visuais em Pernambuco 117**

*Leda Guimarães*

**Inventariação: um exercício sobre o que temos  
e o que queremos para o ensino de arte no Brasil 129**

*Afonso Medeiros*

**Ana, Paulo e John: apontamentos para uma filosofia  
multiplanar da arte através da educação 143**

## Processos e experiências de criação no fazer e ensinar artísticos

*Paulo Luís Almeida, Sílvia Simões e J. Jorge Marques*

**A aprendizagem incompleta das sombras  
– desenho e a recusa em ser obra 156**

*Nádia Saito-Fairbrother e Marcela Müller*

**Live-installation: estratégias estéticas  
em tempos de sustentabilidade global 167**

*Mário João Alves*

**Puxar pelas orelhas: uma escuta a propósito das  
36 *histoires pour amuser les enfants d'un artiste* 176**

*Rita Inês Petrykowski Peixe e Rita Nogueira*

**Lucia Loren e o pensar as sutis relações  
da vida: entre arte, raízes e artesanias 187**

## Do dever-ser ao devir artístico e educativo

*Catarina S. Martins*

**Sendo 'killjoy': um olhar crítico de uma investigadora  
em educação artística sobre o Plano Nacional das Artes 198**

*Rita Bredariolli*

**Luminescências: imagens, imaginação e outras pequenas  
revoluções políticas para uma poética da formação docente 211**

*Paulo Nogueira*

**Escritas transdisciplinares em educação artística  
– perplexidades, escutas e dissonâncias 222**

*Catarina Almeida*

**Desplanificar, descapitalizar, desobjectificar 232**

*Mário Azevedo*

**Da energia ruidosa do plano ao cansaço da escola:  
notas breves sobre o impacto do Plano Nacional  
das Artes (PNA) no seio das escolas portuguesas 244**

*Jorge Ramos do Ó*

**A partir do que foi dito – Diálogos entre Brasil  
e Portugal: O ensino artístico que temos e o que queremos 254**

**Sobre as autoras e os autores 259**

# Reinvenção

*Em memória de Paulo Freire, no dia do centenário do seu nascimento*

“Como aprender a discutir e a debater com uma educação que impõe? Ditamos ideias. Não trocamos ideias. Discursamos aulas. Não debatemos ou discutimos temas. Trabalhamos *sobre* o educando. Não trabalhamos *com* ele. Impomos-lhe uma ordem a que ele não adere, mas se acomoda. Não lhe propiciamos meios para o pensar autêntico, porque recebendo as fórmulas que lhe damos, simplesmente as guarda. Não as incorpora porque a incorporação é o resultado de busca de algo que exige, de quem o tenta, esforço de recriação e de procura. Exige reinvenção”  
(in *Educação como prática da liberdade*).

Num tempo marcado por tantas divisões e imposições, precisamos, mais do que nunca, do diálogo, da conversa, do encontro. Não para repetirmos o que já sabemos, mas para procurarmos, em conjunto com os outros, diferentes de nós, aquilo que nos junta como humanidade.

Temos em comum os direitos humanos, inscritos nessa Declaração Universal aprovada há 73 anos, e que tem como força maior o “ponto final”. Isto é, declaram-se certos direitos *ponto final*. Sem evasivas. Sem adversativas. Sem relativismos. Mas o *ponto final* não é arrogante? Não seria melhor acabar cada frase com *reticências*? Não e não. As reticências, venham de onde vierem, são já uma diminuição da nossa humanidade.

Mas pode haver *dois pontos*, não na vertical, mas na horizontal, em espelho. Disse-o José Saramago ao receber o Prémio Nobel da Literatura, em Estocolmo, no dia do 50º aniversário da Declaração Universal dos Direitos Humanos: “ nenhuns direitos poderão subsistir sem a simetria dos deveres que lhes correspondem, o primeiro dos quais será exigir que esses direitos sejam não só reconhecidos, mas também respeitados e satisfeitos”.

O *ponto final* não nos afasta das dúvidas do presente e das incertezas do futuro. Ainda bem. O melhor de nós está na dúvida, até na hesitação, no gesto de não saber, de reconhecer que podemos estar enganados. Só assim se podem estabelecer *diálogos*, como aqueles que estão na origem deste livro, sobre *O ensino artístico que temos e o que queremos*.

Permitam-me uma provocação: erradamente, se persuadem alguns de que o objectivo do ensino artístico é ensinar artes. Não é. O seu objectivo é formar um ser humano através das artes. Esta afirmação não diminui, antes aumenta, a importância das artes na educação.

O ensino artístico deve promover um espaço de experimentação, para trocarmos ideias, para discutirmos e debatermos temas, para trabalharmos *com* os educandos. Só através de um esforço de recriação e de procura, de reinvenção, podemos romper com dicotomias antigas e trazer as artes para o centro da educação. “A liberdade é sempre experimental”, escreveu Wladimir Dias-Pino. Assim deve ser o ensino artístico.

A experimentação deve constituir-se em *uma* experiência. A referência é de John Dewey, quando afirma que, muitas vezes, as coisas são experienciadas, mas não de modo tal que se componham em *uma* experiência. Dito de outro modo: a experimentação implica reflexão, compreensão, consciência, e também partilha.

Para que os alunos possam viver e construir uma experiência artística, é preciso mudar as formas e modos de organização das escolas. Não basta “discursar aulas”, é preciso ir além de um “modelo escolar” que se impôs, hegemonicamente, no decurso dos últimos 150 anos, e abrir as escolas para uma diversidade de espaços, de tempos e de pedagogias, facilitando as dinâmicas de inclusão, de participação e de criação. É para isso que precisamos da imaginação e da arte:

“A imaginação pode ser o meio principal para formar uma compreensão do que acontece sob o título de ‘realidade’. A imaginação pode ser responsável pela própria textura da experiência ... Uma vez que eliminemos as separações habituais entre o subjetivo e o objetivo, o interior e o exterior, a aparência e a realidade, poderemos ser capazes de dar à imaginação toda a sua importância e apreender o que significa colocar a imaginação no centro da compreensão” (Maxine Greene).

Nas páginas deste livro encontram-se *posturas, críticas e experiências* relacionadas com o ensino artístico. São reflexões plurais, críticas, inspiradoras, que revelam a impossibilidade de transformar o ensino artístico se, ao mesmo tempo, não se adoptarem novos modelos e “fórmulas” de educação.

Em 1921, há precisamente cem anos, educadores de todo o mundo reuniram-se em Calais, França, para celebrar o 1º Congresso Internacional da Educação Nova. Ali, proclamaram “uma educação nova para uma nova era”. Sabemos, hoje, que as suas ambições eram bem mais altas do que as suas concretizações. Mas precisamos de renovar ambições de mudança da educação, com a mesma ousadia, neste momento vital de transição do mundo, marcado por um esforço de *hospitalidade* (a paz com os outros) e de *habitabilidade* (a paz com a Terra).

A melhor forma de enfrentar as incertezas não é tentar o impossível exercício de adivinhar o que aí vem, mas antes de estabelecer *diálogos* que nos permitam compreender os diferentes futuros, e identificar os que queremos evitar e os que queremos iniciar. Neste livro, os diálogos são em língua portuguesa, entre o Brasil e Portugal. Os problemas são os mesmos no mundo inteiro. Mas as formas de os abordarmos são distintas, pois, como bem escreveu Vergílio Ferreira, não se pode pensar fora das possibilidades da língua em que se pensa: “mudar de língua já é mudar de pensar ou da tonalidade desse pensar”.

Ao percorrer as duas dezenas de textos deste livro, sinto a força de um pensamento *desobediente*, como tão bem o definiu Michel Serres no seu último livro, de um pensamento que não se limita a repetir as banalidades do costume sobre o ensino artístico, mas que procura uma interrogação, um questionamento que faz lembrar Luiz Pacheco: “A polémica é a razão da nossa permanência”.

Os seus autores abrem ideias e caminhos que cruzam as artes e a educação com um novo humanismo que, paradoxalmente, é mais do que humano, pois integra todos os seres vivos e o planeta, e chama-nos à responsabilidade de pensar para além do óbvio. Quem pergunta nem sempre obtém respostas, mas quem não pergunta está condenado à ignorância ou à repetição, que é o mesmo.

Reinvenção...

**António Nóvoa**  
Paris, 19 de Setembro de 2021

## À sombra deste baobá: primeiras palavras

Este livro é fruto dos relacionamentos que, ao longo do tempo, se estabeleceram entre professoras(es) e pesquisadoras(es) de artes, do Brasil e de Portugal, que em suas geografias específicas de saberes, afetos e atuações têm perseguido diferentes possibilidades de compreender, interferir e configurar um campo do ensino artístico atravessado por posicionamentos cotidianos críticos, poéticos e eminentemente políticos.

É ao pé do baobá – imagem de capa desta publicação<sup>1</sup> – que nos fazemos sentir como quem está *À sombra desta mangueira* – título de obra do educador Paulo Freire – para podermos nos reunir, dialogar, discutir, resistir e persistir, buscando colocar em circulação questões urgentes que reverberem em outros modos de *estar no e estar com* o mundo, afinal, parafraseando Paulo Freire, precisamos do mundo, como o mundo precisa de nós. Uma sombra boa para procurarmos por outros discursos sobre as artes e o seu ensino, que não esgotem o assunto e nem tomem as artes como salvadoras, mas que nos permitam adensar, aprofundar, diferenciar e reordenar pensamentos e ações.

Aquilo que é discutido nesta publicação guarda estreitas relações com o *I Congresso Internacional “Diálogos entre Brasil e Portugal: o ensino artístico que temos e o que queremos”*, realizado entre os dias 7 e 11 de setembro de 2020 na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto<sup>2</sup>, tratando-se de um desdobramento e uma continuidade das reflexões e ponderações iniciadas neste congresso, não devendo, por isso, ser entendido como seus anais ou atas. Os textos aqui apresentados são de autoras e autores que, tendo participado no congresso como conferencistas convidadas/os, comunicadoras/es ou moderadoras/es, retrabalharam os seus contributos ampliando-os, revendo-os e modificando-os após deixarem-se permear por aquilo que o encontro proporcionou.

O livro está estruturado em quatro partes, propostas não enquanto linhas temáticas, mas como eixos problematizadores que conferem aos textos uma primeira perspectiva de leitura – dentre muitas outras possíveis –, mobilizando-os em zonas de discussão que pretendemos que sejam provisórias, mutáveis e transitáveis, por considerarmos que cada artigo poderá percorrer diferentes eixos, dialogar com outros textos, práticas e reflexões, diluindo as fronteiras entre as próprias partes da publicação. Por isso, fica aqui o nosso desejo de que quem nos lê pratique uma desobediência que permita ir além da ordenação proposta, desorganizando, em pensamento, os textos apresentados. Tendo feito esta ressalva, podemos então dizer do nosso trabalho na concepção de cada eixo.

A iniciar a publicação, os textos constantes em “Posturas, práticas e lutas de(s)coloniais” nos incitam a, rigorosamente, observar o rastro colonizador que sobrevive em nossas práticas artísticas e educativas, impondo sobre sujeitas e sujeitos da história formas culturais hegemônicas. Fica aqui o ensejo de que, despindo-nos das posturas coloniais que nos foram incrustadas e localizando os entusiasmos latentes em nossas comunidades possamos, através da luta e da resistência, reorganizar a arquitetura social na qual vivemos.

Em “Histórias, memórias e (des)aprendizagens: ponderações desde o presente”, encontramos pesquisas que, debruçadas sobre o trabalho junto de histórias – pessoais e coletivas –, colaboraram na reconfiguração do presente vivido, na formação docente e na historiografia do campo do ensino artístico.

O eixo “Processos e experiências de criação no fazer e ensinar artísticos” traz-nos reflexões baseadas em práticas de ateliê e em espaços educativos formais e não-formais que buscam por condições epistemológicas e metodológicas diversificadas para pensar, fazer e promover a prática artística.

Por fim, na parte “Do dever-ser ao devir artístico e educativo” localizam-se textos que repensam criticamente o próprio pensamento crítico, compreendem a prática docente como ato político/poético e problematizam diretrizes e documentos oficiais que instituem modos de controle e governo que instrumentalizam as artes e a educação.

Com esta publicação, assim como no congresso que a precedeu, transportamos a vontade de fomentar um movimento entre a análise do ensino artístico que temos e a ousadia de avançar para o ensino artístico que queremos. É neste sentido que convidamo-vos a estarem conosco a partilhar a sombra deste baobá.

**Sidiney Peterson  
e Amanda Midori**

<sup>1</sup> De autoria de José Carlos de Paiva.

<sup>2</sup> O programa completo está disponível em: <https://dialogos.fba.up.pt>

# Posturas, práticas e lutas de(s)coloniais



# Porque não me ufano de meu país<sup>1</sup>

Ana Mae Barbosa

Universidade Anhembi Morumbi; Universidade de São Paulo, Brasil

<sup>1</sup> O título é uma ironia com um texto de Affonso Celso (1900). “Era um texto laudatório em relação ao Brasil, que cantava suas belezas, suas glórias e seu brilho. A obra marcou época em nossa terra. Tornou-se leitura obrigatória nas escolas secundárias brasileiras, e teve várias edições e traduções. Passou a ser uma verdadeira cartilha de nacionalidade, um distintivo que marcava a condição de brasileiro” (Bingemer, 2020). Era completamente acrítico o livro de Affonso Celso. Ele é sempre reeditado especialmente em tempos de ditaduras ou de governos de extrema direita como em 1969. Bingemer, M.C., *Jornal do Brasil* em 10, Sep, 2020. Consultado em 9 de dezembro de 2020. Disponível em: <https://www.jb.com.br/pais/artigo/2020/09/1025570-porque-me-ufano-do-meu-pais.html>

## Resumo

O texto analisa as causas do desenvolvimento do Ensino/Aprendizagem das Artes no Brasil nos últimos 30 anos e traça uma perspectiva pessimista da situação atual. Aponta o processo de contextualização da Educação Artística como essencial para a formação da consciência social e a performance ativista como resistência.

O governo do Brasil foi um dos que reagiu de maneira mais cruel em relação à pandemia do Coronavírus, negando o perigo e ridicularizando as mortes. Estamos lutando contra três vírus mortais ao mesmo tempo:

1. Vírus Político de ultra direita alojado no Planalto Central em Brasília, que quer a contaminação de 70% da população para se ver livre dos velhos na Previdência; adiou a compra de vacinas, combateu o distanciamento social e até o uso de máscaras.
2. O Vírus Biológico que os profissionais da saúde estão combatendo corajosamente.
3. O Vírus Demência, o qual atacou a mente de 30% da população brasileira que faz festa a cada centena de mortos, comemora a morte em bares e restaurantes, sai à rua para contaminar mais gente, obedecendo às ordens do Planalto Central.

Em termos de desenvolvimento humano, desde 2016 regredimos 50 anos e a Educação Artística regrediu junto.

A Educação Artística, que denominamos Arte/Educação, teve um grande desenvolvimento por 36 anos no Brasil (1980 a 2016). Infelizmente estamos desde 2016 em crise, porque os governos que assumiram após o impeachment da presidente democraticamente eleita Dilma Rousseff eliminaram as Artes como disciplina do currículo das escolas de ensino médio e estão desmantelando as instituições culturais.

Posso identificar cinco razões que estimularam o desenvolvimento das artes nos sistemas escolares da nossa região a partir dos anos 1990 até 2016.

O primeiro motivo foi a criação de Organizações Não Governamentais (ONGs) no final dos anos 1980/começo dos 1990, após as ditaduras militares na América Latina. Tratam-se de projetos sociais para educar as crianças e adolescentes pobres vivendo nas ruas ou abaixo do nível de pobreza, que provaram ao sistema formal de ensino a importância da arte para a reconstrução social. Temos que distinguir dois tipos de programas sociais: aqueles criados por ONGs que estão em estreito contato com a comunidade ou administrados pelas próprias comunidades e aqueles criados por fundações de empresas comerciais ou industriais que desejam apenas mostrar responsabilidade social ou tirar as crianças da rua para não incomodar nem o comércio nem a classe média. As fundações recebem isenções fiscais para as empresas às quais estão associadas e são muitas vezes criadas apenas para fins de marketing. Na América Latina, todas as ONGs que tiveram sucesso em seu trabalho com os excluídos, os negligenciados e os desfavorecidos na sociedade incluem Artes em suas atividades. Elas até mostraram às escolas formais como as experiências em Artes são uma outra forma de ensinar outros assuntos e ao mesmo tempo restaurar a humanidade nos seres humanos.

O segundo fator que impulsionou a Educação Artística foi a criação de Cursos de Pós-Graduação em Artes Visuais com linhas de pesquisa em Arte/Educação ou Ensino/Aprendizagem das Artes. No Brasil, temos 18 Programas de Pós-Graduação Acadêmicos, com Mestrados e Doutorados em Artes e Artes Visuais, 14 deles têm linhas de pesquisa em Arte/Educação. Além destes Mestrados e Doutorados há 7 Programas de Pós-Graduação que possuem Mestrado Profissional (em serviço) em Artes em andamento, nos quais 5 têm linha de pesquisa específica em Ensino/Aprendizagem em uma ou mais modalidades artísticas.

A Pós-Graduação gerou vários grupos de estudos universitários sobre Educação Artística, entre eles o Grupo de Pesquisa em Educação e Arte (GEARTE<sup>2</sup>) que tem uma Revista muito influente. Além disto, todo programa de Pós-Graduação stricto sensu em Artes Visuais ou em Educação tem sua revista acadêmica para obedecer a determinação de qualidade sugerida pelo MEC (Ministério de Educação), embora nem sempre as publicações tenham periodicidade regular. Podemos encontrar nesses periódicos e em livros o resultado de muitas pesquisas em Educação Artística importantes para o desenvolvimento do Ensino/Aprendizagem da Arte nas escolas.

Outro ponto a favor da Educação Artística foram as Políticas Culturais indiretas: Ministério da Cultura e Ministério de Educação com os Pontos de Cultura,<sup>3</sup> o projeto mais entusiasmante. Entretanto, o Mais Cultura na Educação, o Vale Cultura (um cartão de cinquenta reais para ser usado para pagar entrada em apresentações culturais por operários que ganhassem até três salários mínimos) também estimularam ações e recepção cultural, levando à conscientização acerca das nossas raízes culturais, da nossa identidade instável e em constante modificação. Antes dos Pontos de Cultura havia uma lei que exigia conteúdos afro-brasileiros, indígenas e locais no currículo. Os professores não tinham sequer publicações desses temas para estudarem, pois a educação no Brasil foi sempre colonizada e por isso fracassada. Muitos trabalhos com comunidades quilombola (afro) e sobre culturas de diferentes etnias dos povos originários foram publicados pelo Ministério da Cultura quando Gilberto Gil/ Juca Ferreira eram Ministros (2008 a 2012). Mas o governo Bolsonaro eliminou o próprio Ministério da Cultura, não só os programas culturais/ educacionais. A lei editada em 2012 obrigando as Universidades Federais a reservarem prioritariamente para negros e indígenas que passassem nos concursos para ingresso (vestibulares) 50% das vagas, potencializou a interculturalidade e o estudo de códigos afro e indígenas nas Faculdades de Arte. Esta política de cotas foi primeiro instituída pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) em 2001 seguida pela Universidade de Brasília (2004) com

grande sucesso para a transformação curricular e comportamental das próprias universidades. Isso mudou também a paisagem humana das universidades públicas do Brasil, as quais são gratuitas, mas continuam muito seletivas intelectualmente. Na Universidade de São Paulo (USP), o sistema de cotas prioriza a matrícula de negros, indígenas e alunos oriundos da rede pública de educação, pois também temos brancos pobres no país, que não podem pagar universidade particular.

Por outro lado, também impulsionou a Arte/Educação uma vasta produção cultural de coletivos de artistas, especialmente nas periferias pobres das cidades grandes que vêm impondo sua visibilidade e conseguindo espaço para se apresentarem nas Prefeituras e unidades do Serviço Social do Comércio – SESC, bares e locais públicos em geral. Esses artistas muito se empenham em criar oficinas de Arte para a população jovem, alimentando seu próprio público. Esta é uma resultante da transformação da metodologia em Arte/Educação nas escolas públicas, não mais apenas expressionista, porém construtora de conhecimento histórico, social e crítico (década de 1990) como a Abordagem Triangular e outras abordagens. A escola os ensinou e contaminou com Arte.

Mas o motivo mais importante para valorização da Educação Artística foi a mudança de metodologia: do modernismo expressionista para o pós-modernismo. Ao objetivo de desenvolvimento da expressão pessoal, o pós-modernismo acrescentou a ideia de analisar obras e imagens de arte ou da cultura visual, o que significa interpretação e crítica de imagens. No Brasil mais outro processo foi posto em ação: a contextualização do que você expressa e do que você analisa ou vê criticamente. A Abordagem Triangular brasileira interconecta a produção de imagens, performances, instalações; a leitura de imagens ou obras de arte e a contextualização do que você faz e do que vê. É influenciada pelas teorias de Paulo Freire. Os colonizadores tentaram descartar essa abordagem acusando-a injustamente de imitação do *Disciplined Based Art Education* estadunidense, que determinou disciplinas e não processos mentais, críticos e analíticos, como a Abordagem Triangular. Desqualificar a produção intelectual autóctone de um país em desenvolvimento é uma arma de dominação dos países colonizadores.

É uma estratégia perversa de colonização cultural não reconhecer quando os países colonizados criam soluções para seus próprios problemas.

A contextualização faz a diferença e abre a mente para questões sociais, históricas, antropológicas, realidades e ambientes, preconceitos naturalizados, desigualdades e necessidades de melhor qualidade de vida, bem como diferentes formas de interdisciplinaridade. É por isso que a Base Nacional Comum Curricular<sup>4</sup> (BNCC) aprovada depois do golpe contra Dilma Rousseff e tramada por setores da empresa privada

<sup>2</sup> <http://seer.ufrgs.br/gearte>

<sup>3</sup> Pontos de Cultura eram entidades sem fins lucrativos, grupos ou coletivos com ou sem constituição jurídica, de natureza ou finalidade cultural, que desenvolviam e articulavam atividades culturais continuadas em suas comunidades ou territórios. Recebiam verba para pesquisa e ensino. Já um Pontão de Cultura é uma entidade cultural ou instituição pública de ensino que articula um conjunto de outros pontos ou iniciativas culturais, desenvolvendo ações de mobilização, formação, mediação e articulação de uma determinada rede de Pontos de Cultura e demais iniciativas culturais, seja em âmbito territorial ou em um recorte temático e identitário. Funcionaram nos governos de Lula e Dilma Rousseff.

<sup>4</sup> A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.

como bancos, fábricas internacionais e nacionais de cerveja, comércio online, editoras de material didático, fundações ligadas ao capitalismo selvagem e aos interesses estrangeiros como “Todos pela Educação” eliminaram do ensino da Arte a CONTEXTUALIZAÇÃO. Ela é muito importante para a conscientização social e uma visão crítica da sociedade.

Guimarães Rosa, um importante romancista brasileiro tem um conto magistral: *A Terceira Margem do Rio*. Um velho abandona tudo para viver o resto da vida numa canoa no meio do rio. Sua mulher indignada diz enfaticamente: “Cê vai, ocê fica, você nunca volte”.

### Interculturalidade: A Terceira Margem do Rio<sup>5</sup>

A margem direita e a margem esquerda do rio estão uma do lado oposto da outra, estabelecendo os limites da territorialidade geográfica. No Ensino/Aprendizagem das Artes Visuais as duas margens são o fazer e o ver criticamente.

O aprender fazendo, o aprender destrinchando o já feito e o aprender ao ver fazer são engrenagens cognitivas, conaturais aos seres humanos, que nascem predispostos ou aparelhados a gradativamente saber sobreviver em seu meio ambiente. A terceira margem do rio é o **contexto** tremendamente variável, de acordo com o que se quer fazer e o como que se quer ver fazendo ou se quer ver feito. Como o velho pai do conto de Guimarães Rosa, que emudeceu no meio do rio em sua canoa preparada para viver na água por muitos anos, nunca me interessei em explicar o que para mim significava o contexto, com receio de parecer limitadora do fazer, do ver e das decisões pedagógicas de cada professor, pois é no processo de contextualizar que ele toma suas decisões teóricas ou meramente temáticas. É na contextualização que rompemos as limitações individuais e refletimos acerca do mundo que nos cerca, do mundo que nos querem impor, do mundo imaginário e do mundo que queremos construir.

A contextualização é a mediação entre uma margem do rio e a outra oposta a ela. O rio do conto de Guimarães Rosa era tão largo que de uma margem não se podia ver a outra. Optando pela Terceira Margem do Rio (o meio do rio) o velho amplia sua visão. A educação intercultural confia na contextualização para que o ser humano possa ver as duas margens e ser visto das duas margens ao mesmo tempo. Portanto a cognição holística só pode acontecer a partir da terceira margem que cada indivíduo ou cada comunidade constrói. O coletivo e o individual criam narrativas complementares; a narrativa coletiva é oral ou colaborativa (no caso dos artefatos); a narrativa individual é geralmente escrita. De nossos ancestrais temos as histórias, ou melhor, os contadores de histórias, e da Modernidade o romance. O que os une é o reconhecimento de autoria. Os indígenas de uma aldeia reconheciam facilmente quem era o autor de um arco e flecha quando lhes chegava algum de outra aldeia.

No conto ao qual me refiro o filho que alimenta o pai secretamente à noite deixando comida sempre no mesmo ponto, em uma das margens, deseja substituí-lo mas se confronta com a impossibilidade. Da mesma maneira seria impossível querermos ser fiéis à autêntica cultura ancestral na cidade e no século XXI. Estaremos com grandes chances de fracassar, como resulta sempre em fracasso importação dos modelos ditos civilizados europeus. Só a interculturalidade pode nos salvar. Cultura é permanente transformação. Precisamos nos insurgir contra a alienação social da Educação Artística que se pretende no Brasil. Já foi eliminada a Arte do ensino médio pelo governo Temer e na escola fundamental as Artes correm o risco de serem mera ilustração de outras disciplinas. Encabecei um abaixo assinado a favor das Artes na Educação, que teve a adesão de quinze mil assinaturas. Enviei ao MEC no período em que mascararam uma consulta popular sobre a BNCC, mas na realidade era pura encenação. Tudo já estava resolvido por uma certa Fundação<sup>6</sup> que hoje decide a educação no Brasil usando a ideologia do super-homem. Escolhem nas escolas públicas os melhores alunos, os matriculam em escolas privadas caras, mas escolhem que carreira vão seguir: sempre aquelas que levam ao poder como o Direito, que já formou 19 presidentes no Brasil; carreira militar, que já determinou a profissão de 16 outros presidentes do país; ou economistas, que mandam nos presidentes. Soube de um caso em que a aluna decidiu fazer Artes e imediatamente a Fundação parou de patrociná-la. Querem formar aqueles que podem ter poder para defender as empresas que compõem essa Fundação. Quanto à rede pública, a estão dominando, restringindo os conhecimentos que levam a pensar o social como história, sociologia, filosofia e artes. Conseguem seus objetivos que restringem a educação pública ao mal afamado e combatido movimento dos “Três Rs” (*reading, writing, arithmetic*) do passado americano sem gastar dinheiro, apenas pressionando o MEC, que entrega de mão beijada o futuro das novas gerações dos pobres do país ao capitalismo global destrutivo de nossas vidas e do nosso meio ambiente.

### Não à exclusão do CONTEXTO

Podemos dizer que aquilo que distingue a Arte/Educação modernista da Arte/Educação<sup>7</sup> pós-moderna é o lugar dado à leitura da imagem ou da produção artística visual dos outros, quer estes outros sejam artistas, designers, artesãos, publicitários, videastas, produtores de lives, blogueiros, interneteiros etc.

Falo de uma leitura que não é apenas temática nem formal em termos de linha, cor, espaço etc., mas de uma leitura interpretativa, crítica, contextualizadora.

<sup>6</sup> Não cito o nome da Fundação para não ser perseguida politicamente nem sofrer processos penais.

<sup>7</sup> No Brasil não usamos a expressão Educação Artística por ter sido a nomenclatura usada pela Ditadura Militar mas as designações Arte/Educação; Arte-Educação ou simplesmente Arte Educação.

A Contextualização é a porta aberta para a interdisciplinaridade e para a leitura do social, para o combate à colonização cultural sistêmica.

Por que a contextualização foi excluída da BNCC?

Como nós brasileiros sabemos, a BNCC é produto da condução ideológica da direita inteligente, mas mal intencionada, reunida em instituições privadas (bancos<sup>8</sup>, fundações, empresas internacionais, etc.) aliadas ao MEC com a intenção de fazer da escola pública lugar de formação de trabalhadores eficientes e defensores do status quo, embora mal pagos. Trata-se da invasão das políticas do capital privado dominando as políticas públicas educacionais. A dominação da/na educação é de caráter empresarial, os ricos empresários mandam, o governo obedece e paga o sistema educacional que interessa a classe alta para manter sua hegemonia. Além disso, vendendo consultorias e materiais educativos os capitalistas têm lucro imediato, graças a um processo que vai enriquecer os já ricos. Arditamente retiraram da Proposta Triangular (fazer; ver; contextualizar) para as Artes a Contextualização para evitar o envolvimento com o social, para que não continuemos a despertar as consciências para as desigualdades e para nos alienar e continuarmos a defender os interesses dos ricos e poderosos de sempre. Eliminaram a Contextualização no ensino das Artes e mantiveram o Fazer Arte e a Leitura da obra de Arte, ou da imagem que agora passa se chamar *apreciação* ou *fruição*.

As Artes voltarão a ser apenas uma hora de descanso na Escola?

### Não à mera APRECIÇÃO

Por que não a apreciação? Por que a “apreciação” é palatável para o currículo que as classes dominantes desenharam para o Brasil? Elas aprenderam com as manobras do século XIX em relação aos processos de industrialização e consumo. Era preciso ampliar o consumo para todas as classes sociais, era importante fazer o povo, os operários comprarem os produtos por eles próprios produzidos, era importante moldar o gosto e o desejo do povo operário. Criaram na Inglaterra cursos de apreciação artística. A palavra apreciação no Brasil significa também admiração. Se eu digo: – Eu aprecio você, estou significando que lhe admiro, que gosto de você.

A classe dominante se associa no Brasil aos museus para produzir um discurso de convencimento dirigido às classes subalternas, tentando convencê-las de que aquilo de que a burguesia gosta é o único padrão de valores válido. É assim que é mantida a colonização europeia e norte-americana branca. Os museus querem que todos pensem que tudo que eles guardam é valioso esteticamente. Em um país como o Brasil, que sofreu duas ditaduras implacáveis: O Estado Novo (1937-1945) e a ditadura Civil / Militar (1964-1985), existe no acervo dos museus muita obra ruim ou irrelevante, que entrou por ter sido

produzida pela irmã do general ou pela filha do deputado. Apreciação é igual a “Deleite-se mas não pense”.

Ao contrário, a **Leitura Crítica** da imagem é aprendizagem da linguagem presentacional, raciocínio através do pensamento visual, ação analítica e judicativa sem menosprezar os processos empáticos.

Continuaremos a ter de enfrentar a alienação imposta pela legislação educacional no Brasil?

As performances ativistas têm se apresentado como uma eficiente forma de dissensão e resistência política. Na revolta dos estudantes em 2015, as performances foram eficientes como participação coletiva e até como método de aprendizagem. Os estudantes em greve se preparavam, chamavam especialistas para discutir o trabalho, roteiro, cenário, enfim, ação. Eles protestavam contra o governo do Estado de São Paulo que queria fechar umas escolas e superlotar outras, a fim de vender os terrenos para alimentar o mercado imobiliário. Os alunos e alunas foram vencedores.

Essa performance (Fig. 1) aconteceu na avenida Paulista, a mais rica do Brasil, em frente ao Museu de Arte de São Paulo – MASP, o mais importante Museu da América do Sul. O livro pendurado na boca é o que traz o Currículo do Estado de São Paulo a ser seguido pelas escolas antes da BNCC, que também era péssimo.

Já uma performance, mostrada abaixo (Fig. 2), de enfermeiros e enfermeiras no dia 1º de maio de 2020, no qual comemoramos o Dia do Trabalho, pedindo apoio do governo pois não tinham sequer máscaras para trabalhar, foi atacada por partidários do presidente do país (Fig. 3).

O ataque da ultradireita contra os/as enfermeiros/as que não responderam à violência e se mantiveram empunhando a cruz foi protegido pela polícia. Dizendo melhor: policiais de moto protegiam os atacantes. Um deles, o mais alto, era funcionário contratado de uma ministra de Estado.

Entre estas duas performances críticas e/ou reivindicativas se passaram apenas cinco anos, mas o Brasil, inclusive a Educação Artística, nesse intervalo de tempo, regrediu uns cinquenta anos.

Figura 1. Imobilizados e em silêncio, estudantes fazem performance na av. Paulista. (Fonte: Folha de São Paulo)



Figura 2. (esq.) Enfermeiros e técnicos de enfermagem se reuniram, na manhã desta sexta-feira, na Praça dos Três Poderes, em Brasília. (Foto: Divulgação / Facebook Coren-DF // CNN. Disponível em <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/2020/05/01/enfermeiros-e-tecnicos-de-saude-homenageiam-colegas-que-morreram-por-covid-19>)



Figura 3. (drt.) Protesto de enfermeiros em frente ao Planalto foi atingido por grupo de bolsonaristas, que negou gravidade da pandemia. (Fonte: Brasil de Fato. Disponível em <https://www.brasildefato.com.br/2020/05/01/em-silencio-e-segurando-cruzes-enfermeiros-protestam-na-porta-do-planalto>)

### Referências

- Bingemer, M. C. L. (2020). Porque me ufano de meu país. *Jornal do Brasil* em 10 Setembro, 2020. Consultado em 9 de dezembro de 2020 <https://www.jb.com.br/pais/artigo/2020/09/1025570-por-que-me-ufano-do-meu-pais.html>.
- Celso, A. (1900). *Porque me ufano de meu país*. Rio de Janeiro: Editora Garnier. (Houve uma nova edição sem editora em 1969 e outra em 2001)
- Rosa, J. G. (1994). A terceira margem do rio. In *Ficção completa: volume II*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, (pp. 409-413).
- Turino, C. (2009). *Ponto de Cultura: o Brasil de baixo para cima*. São Paulo: Editora e Livraria Anitta.
- Peroni, V. M. V., Caetano, M. R. & Arelaro, L. R. G. (2019). BNCC: disputa pela qualidade ou submissão da educação? *RBP AE*, 35(1), 35-56, jan./abr. Resumo

# Inscriver a arte e a educação artística numa prática descolonial<sup>1</sup>

José Carlos de Paiva

Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade;  
Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

<sup>1</sup> O texto presente resulta da tradução para a forma de escrita de uma comunicação oral apresentada no I Congresso Internacional, Diálogos entre Brasil e Portugal: O ensino artístico que temos e o que queremos.

### Resumo

O texto persegue a compreensão política da implicação intrínseca que a pretendida inscrição nas práticas anticoloniais transporta para a acção artística e educativa. Através de uma escuta do omitido e as lutas desvalorizadas, considera a complexidade que o inevitável desprendimento do uso dos privilégios que a sociedade neoliberal e do capitalismo globalizado oferece, nas suas malhas de sedução e pela inscrição nos dispositivos de poder que aprisiona.

**. zero**

*Em 1958 escrevi: “não há uma grande diferença entre aquilo que é real e aquilo que é irreal, nem entre aquilo que é verdade e aquilo que é falso. Uma coisa pode não ser nem verdadeira nem falsa. Pode ser ao mesmo tempo verdadeira e falsa.” Acho que esta afirmação ainda faz sentido e se aplica ainda à exploração de realidade através da arte. Por isso, enquanto escritor defendo esta afirmação. Por isso o defendo enquanto artista. Mas enquanto cidadão não, enquanto cidadão tenho de perguntar: o que é que é verdade? O que é que é falso?*

Harold Pinter, *Discurso de aceitação do Prémio Nobel de Literatura de 2005*

Pisei o palco do Congresso pleno de emoção e gratidão pelas presenças significativas e escutando as falas sabedoras que ousaram, num contexto de verdade ainda mais complexa face à pandemia internacional (Covid-19), acrescentar as suas reflexões e expor as suas práticas de investigação ao trânsito epistemológico aberto, faz tempo, entre Portugal e o Brasil, no território da educação artística. Tornei-me parte de um encontro, contra a corrente do isolamento, abraçando companheiras e companheiros de luta pela educação artística, que com a sua persistência o souberam tornar possível e positivo, como mais um passo dado da longa caminhada que se apresenta como determinante.

O texto que apresento inscreve-se nos dilemas abordados, emocionantes e mobilizadores do enfrentamento do que se configura como um obstáculo para uma presença do ensino artístico crítico em todos os sistemas de ensino, pertença das lutas contra a discriminação, o racismo e o colonialismo.

**. um**

(...) nestes tempos púrpuros. (Mbembe, 2020)

...toda a escrita destes dias transporta uma reflexão oprimida perante os tumultos do neoliberalismo, acrescidos por uma pandemia globalizada, que paralisando as vidas não deixa de ser um contexto favorável para a especulação financeira, negociatas gananciosas dos grandes grupos económicos e de agitação escondida nos paraísos fiscais.

...“antes deste vírus, a humanidade já estava ameaçada de asfixia” (Mbembe, 2020), asfixia à liberdade de cada um, ampliada hoje perante o naturalizado reforço dos poderes policiais, de controle da informação pelos grupos económico-políticos, pelo reforço dos aparelhos governamentais que assumem um poder discriminatório extravasando os seus limites constitucionais.

...confinados e circunscritos aos ecrãs do simulacro, somos remetidos a um estado de esbatimento das condições de envolvimento directo na resistência e nas lutas, face ao colapso de uma sociedade, fracasso dos próprios desígnios tão propagandeados pelas bandeiras da pré-modernidade, nesta Europa outrora da ‘liberdade, igualdade e fraternidade’.

...o ar irrespirável nos tolhe o discernimento, a perturbação avassaladora do equilíbrio da natureza inquieta nossa irreverência epistemológica, nossas práticas diferenciadas e desobedientes, que precisam se reforçar perante o presente estado de excepção e de neutralização da sua profanação. Face às adversidades da esquizofrenia do tempo, a discussão agonística e frontal torna-se uma exigência e uma urgência.

**. dois**

O correr da vida embrulha tudo, a vida é assim: esquenta e esfria, aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta. O que ela quer da gente é coragem. (Rosa, 2001, p. 334)

Sentir no corpo a aragem sertaneja, é entender da coragem precisa para alimentar com esperança o enfrentamento da discriminação acentuada sobre os mais frágeis, é perceber o estado de alerta permanente perante a ofensa a quem trabalha, conhecer o valor do pensamento, da cultura enraizada no tempo, da necessidade permanente da descoberta e do imprevisto. Olhar o horizonte comporta adquirir confiança em si, reconhecimento de si, na plenitude das suas próprias fragilidades, que o tempo, o arredor e o medo construíram.

Tentando *embrulhar* a educação artística na vida, redimensionando a resistência conseguida ao longo de um caminho compartilhado nas amizades e cumplicidades que redimensionam a força de resistência e de construção do novo, poderemos melhor nos situar na educação artística, não como um lugar inócuo e guetizado, mas como mergulhado na vida, no *esquenta e esfria*, no *aperta e daí afrouxa*, no *sossega e depois afrouxa*.

Esta escrita persegue uma pretendida frontalidade agonística perante os desafios que se nos apresentam se entendermos a missão pública do ensino artístico casada com a luta da antidiscriminação, a luta anti-racista e anticolonial.

. três

Dizem que ninguém vai a dormir a caminho do cadafalso.  
(Vila-Matas, 2004, p. 97)

Acordado para evitar o cadafalso que se nos apresenta, dedico atenção ao que se me apresenta, não como uma imagem exterior, mas como uma paisagem que habito, que é interpretada pelo exercício crítico radical e inquieto, mas que integra o como fui governado e como o modo com que me governo foi construído, abalando minhas resistências.

(...) direi que a crítica é o movimento pelo qual o sujeito se outorga o direito de interrogar a verdade sobre os seus efeitos de poder e o poder sobre os seus discursos de verdade; a crítica seria assim a arte da insubmissão voluntária, a da indocilidade refletida.  
(Foucault, 2017, p. 35)

Assim, acordado e abalado pelo que a cultura hegemónica (Gramsci, 1975) e as posturas coloniais são internas em nós, e como as transportamos para as nossas práticas educativas, introduzindo, através da sedução exercida e pelo exercício do poder que nos é conferido, em nós e também pela nossa ação educativa em cada estudante modos de se constituírem como sujeitos, espelhos de nós, repetidores de nossas verdades, apreciadores de nosso instruído ‘bom gosto’, desejosos de nossos amores.

A fragilidade da nossa resistência ao que o neoliberalismo nos vai oferecendo, nos seus modos sedutores, subliminares e dissimulados, força uma exigência interna de reflexão e entendimento, em cada um dos que sentem o peso do que ainda transporta das práticas coloniais que combatemos. Urgência encarada por cada um e em cada espaço que habitamos, com nossos corpos, nossas falas e nossas práticas, procurando entender esse efeito colonial perante uma fusão globalizante do nosso querer político, antidiscrimatório, anti-racista e anticolonial, com a nossa ação, inevitavelmente crítica e irreverente, na arte, no ensino artístico e na educação artística.

Identificando a importância epistemológica dos termos que são concebidos no Brasil e na América Latina, fruto das clarificações políticas e metodológicas introduzidas por reconhecidos actores e actoras<sup>2</sup> do território amplo que engloba em relações complexas a arte, o artístico, o ensino e a educação, uso os termos que em Portugal alimentam a discussão agonística deste mesmo campo, não desvalorizando a importância dessa questão, nem me afastando dessas discussões, mas apenas por considerar este texto desviado para um foco mais intimista de leitura crítica do sentido político do

que faz nas escolas que frequentei e que conheço. Não esbatendo o pensamento crítico sobre os sistemas educacionais, nos diversos países, elaborados para configurar nossa prática educativa nos modelos, modalidades disciplinares determinadas, conteúdos configurados e grelhas de avaliação desagregadoras, situo a reflexão neste texto, num olhar no que se passa no interior das salas de aula, na possibilidade de aí se exercitarem práticas educativas desobedientes, centradas no percurso dos estudantes como sujeitos, conferindo-lhes o poder de determinarem seu devir, promovendo experiências significativas de natureza artística, participativas, de educação no contexto, exercício de solidariedade (Gaztambide-Fernández, 2012) e aspirando a adquirir o conhecimento dos corpos, das comunidades e do mundo, para sobre eles exercer interferência positiva e politicamente dirigida para a antidiscriminação, o anti-racismo e o anticolonialismo.

Na relação entre aquele/a que ocupa o lugar de ensinar e aquele/a que ocupa o lugar de aprender há tensões inevitáveis, políticas, éticas, epistemológicas, estéticas. A possibilidade de ser desobediente ao papel que a educação hegemónica determina pode criar um espaço-tempo para a educação libertária e para o governo dos estudantes na definição do que querem aprender, como, onde, quando e com quem; para as comunidades na autonomia e competência no desígnio do seu futuro; para os professores na divergência que marca a singularidade e experiência de cada um; para uma rede de responsabilidade e compromisso coletivo que cada um escolhe integrar. (Rainho, 2018, p. 33)

A memória ocupada e gasta ainda permite reapreciar as tensões do que se faz no dia-a-dia nas ‘disciplinas de arte’, nas nossas escolas (esquecendo por tempos o que ocorre nas ‘escolas de arte’) onde por vezes se discute o terreno do ensino e da aprendizagem, mas sem que se distinga o que o ‘aprender’ pode ser limitado a um ‘aprender’ e a um ‘saber aprender’ apenas o que é ensinado, a partir do que é presente e proposto pelo docente, condicionando a aprendizagem dos estudantes a esse limite, disciplinando os seus corpos, isolando-a dos saberes que transportam, da cultura de si, do peso das suas comunidades e dos problemas das suas vidas.

Cada dia que passa acresce mais densidade e complexidade ao esforço interno de me desvencilhar das grandes verdades que integraram minha caminhada, promovendo nas escolas práticas de ensino excludente, premiando os estudantes mais habilidosos, virtuosos e vocacionados para a genialidade, detentores de um ‘bom gosto’ padronizado pelo gosto burguês e pelo aparato da arte consagrada, organizados na representação ‘fiel’ do circundante, comunicadores expressivos do já dito, fechados na exibição de suas capacidades expressivas, estudiosos das gramáticas que o modernismo

<sup>2</sup> Sem desprimor para outros actores, cito Ana Mae Barbosa como representativa de uma infíndável lista.

internacional instalou (ponto, linha, plano, textura, forma, composição), que se tornaram obsoletas no contemporâneo.

Cada dia que passa cresce, a percepção e o conhecimento da grande quantidade de estudantes que são remetidos, perante o exercício escolar e a avaliação excludente das ‘disciplinas de arte’, para uma inibição castradora de seus gestos criativos e atitudes performativas, da anulação de possibilidades de sua inscrição em eventos artísticos, do isolamento medroso em narrativas naturalizadas (como as de ‘não sei desenhar’, ‘não sei música’, ‘não entendo’...).

Cada dia que passa, mais se distancia a arte de ‘uns’, que se pretende fazer chegar aos ‘outros’, remetidos para um lugar de apreciadores, público admirador, congelando e anulando o que cada um comporta em seu corpo de criatividade, de acutilância crítica, de criação de subjectividades, de possibilidades de representação simbólica dos ‘seus’, da consciência de ‘si’ e de pertença ao comum...

Cada dia que passa vejo a arte distanciada da vida, fechada num corpo hermético dos que a fazem, promovem e negociam, a ‘ensinam’ e a ‘entendem’, isolando no ostracismo o esforço criativo dos artistas que persistem na intromissão de suas performances na vida, na política, no espaço crítico de se construírem novas possibilidades de futuro, sem discriminação, racismo e colonialismo.

#### . quatro

...um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da acção, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (Larrosa, 2015, p. 25)

Procurando a lentidão que os tempos exigem, mergulho nas próprias contradições de artista, professor e investigador, entendendo como precisamos de tornar claro nossas fragilidades, alertar para o que transportamos do hegemónico, das suas artes de sedução, promovendo a apreciação crítica e agonística do que dizemos e fazemos. A educação crítica só pode ser democrática se congelar as possibilidades do exercício do poder, para promover em cada estudante a sua valorização, dando espaço para que os desígnios de cada um e o seu corpo-ser sejam o principal motor da construção de si, como sujeitos interferentes na sua comunidade, despertando e propiciando o seu devir.

O território da educação artística a que pertencemos permite desencadear práticas de aprendizagem desobedientes das intenções colonizadoras que a escola, como instituição, comporta. Suspender as práticas que a escola promove de reprodução da arquitectura social em que vivemos, plena de discriminação e ineficácia das oportunidades de ascensão social para as camadas mais pobres, promovendo práticas participativas, implicadas na vida dos estudantes e que lhes permitam retirar das experiências significativas ocorridas consciência das suas possibilidades de interferência cultural e social. As práticas artísticas realizadas nas escolas podem enquadrar as abordagens técnicas e processuais do fazer num enquadramento político que gere um fazer-pensar e um pensar-interferente e estimulem em cada estudante o reconhecimento das possibilidades de construção da cultura se si, que cada um comporta.

Estimular a ampliação do conhecimento dos estudantes sobre a arte, nos modos como ela se foi relacionando com o tempo e o lugar, pode suspender o impulso que procura estimular o deslumbramento com que a arte burguesa e elitista procura ofuscar e procurar a ‘sombra’ que se prolonga e que marca a vida e pode ter dimensão significativa para cada um.

(...) a arte, hoje mais do que nunca, deixa atrás de si uma sombra, um perfil menos luminoso, que retrata o que de mais inquietante e enigmático lhe pertence. (Perniola, 2006, p. 8)

Suspender esse deslumbramento perante a profundidade da presença do artístico entranhada nas comunidades, nos espaços da marginalidade subversiva, na sua potência imanente de desconstrução artística dos valores hegemónicos e de fomento de um pensar outro, aberto e descolonial. No corpo de cada aluno reside uma potência artística, um pulsar inventivo que pode ser incentivado e não reprimido por comparações com aparatos construídos por abordagens sacralizadas da arte e a congelam em padrões predeterminados.

#### . cinco

A nossa luta é baseada na nossa cultura, porque a cultura é fruto da história e ela é uma força. Mas a nossa cultura é cheia de fraqueza diante da natureza. É preciso saber isso. (Cabral, 1974, p. 121)

As contribuições de um conjunto de autoras e autores no Sul político<sup>3</sup>, construtores de novas epistemologias decoloniais, oferecem renovados modos de se encarar a desejada sobrevivência da humanidade, de superação do esgotamento dos recursos da natureza e apresentam outras possibilidades de instalar uma cultura de *El*

<sup>3</sup> A. Mbembe, A. Dussel, A. Quijano, Acosta, E. Viveiros de Castro, H. Dabashi, H. K. Bhabha, M. Asante, N. Maldonado-Torres, N. Merlin, Ndlovu-Gatsheni, S. Cusicanqui, W. Mignolo, etc.

*Buen Vivir* (Acosta, 2009), oferecendo à educação artística sementes para práticas instigantes e contemporâneas no ensino artístico, anticoloniais, que enriquecem a herança freiriana por uma educação saudável e radicalmente democrática. Entendimento que precisa ser alargado para dentro das escolas, convivendo com a incerteza e a surpresa como âmagos das relações educativas, inundando as práticas educativas, a partir de um debate aberto e frontal, democrático e participativo, desobediente aos saberes estabelecidos, rompendo rotinas instaladas, crítico e atento à partilha das experiências significativas que se instalem.

Decorre da consciência crescente em cada um a necessidade de resistência epistemológica e política ao que nos é oferecido de modo autoritário como ‘verdade’, ou já ‘naturalizado’, e principalmente, de resistência à sedução subtil e escondida que nos quer remeter para um estado adormecido de ‘obediência inconsciente’. Entenda-se Buján (2020, p. 144) “(...) a escola operou e continua operando como uma instituição especificamente construída para intervir na construção da subjectividade modelando maneiras de ser e estar no mundo” e clarifique-se as possibilidades de se estabelecerem, na relação educativa com os alunos onde o “(...) vínculo pedagógico se desenvolve nessas tramas relacionais, nessas tramas significantes, tecendo o sentido da pluralidade, da heterogeneidade, na diversidade, resultantes da assimetria estrutural na que se inscreve todo o encontro intersubjetivo.” Buján (2020, p. 145) acrescenta que “é a natureza da prática educativa então o que faz dela um ato político. Faz assim do educador um ator político. Não tem como pensar a prática educativa como uma prática neutral, sendo a prática educativa uma prática plena e de sentido na construção de cidadania, e na construção subjetiva dos estudantes.”

A atenção no político do que acontece na prática educativa e ao que nos chega, se prestarmos a devida escuta ao que outros sentem e pensam, abertos ao que nos pode surpreender e contradizer, é o modo de melhor podermos entender o que se passa e ocorre, alargando nosso quadro de referências e nossa natural recusa ao novo, aprisionados que estamos ao conforto do que já sabemos.

Os poetas sabem-no. Como refere a poeta portuguesa Ana Luísa Amaral, “A poesia, a arte, desarrumam para tentar arrumar por dentro e pode haver muito sentido na desarrumação. Desarrumam para poderem depois entender e fazer algum sentido do mundo.”

Deixemos desarrumar nossa estabilidade, preferindo a incerteza que o artístico transporta na procura de um sentido, diverso e irreverente, agonístico e dialogante, que possibilite outro devir. Movimento permanente de procurar nas relações de partilha educativa, que as práticas artísticas comportam e suscitam, espaços para a que

os estudantes manejem os seus próprios pensamentos, se relacionem com o seu corpo, confiantes no modo próprio de o usar, modos de os anunciar como seres livres. O artístico como terreno para intervir, de escuta, modo de se tornar presente, de entender o circundante, lhe pertencer de modo implicado e interveniente.

#### **. seis**

Os discursos desconstrutivo e transformador incorporam um entendimento auto-crítico de educação. Isto significa que a educação ela mesma se torna sujeito de desconstrução e transformação. (Mörsch, 2016, p. 6)

Desconstruir e transformar, desde logo, as rotinas instaladas que aprisionem o ensino artístico na aprendizagem da arte, para as práticas expandidas que o artístico comporta, envolvendo-o com a vida dos estudantes, dos lugares e das comunidades, enfrentando os seus problemas, centrando a ação educativa dialogante e democrática na produção social de sentido, entendendo os estudantes como sujeitos, constituídos como atores políticos.

Escutar e criar lugar de presença para as crianças e jovens, para o afora, em atenção ao desconhecido num esforço simultâneo de desconstruir o já sentido e a vulgaridade. Usar o ensino artístico como campo privilegiado para interrogar e experimentar o mundo, para a criação de laços sociais de solidariedade pela presença da diversidade e da pluralidade de representações, estimulando a irreverência e a serenidade.

Os dilemas que cada estudante transporta, na sua intimidade respeitada, impulsionam práticas artísticas singulares, como assunto significativo, desviando a invenção de temas e a evocação de festividades exteriores aos interesses dos estudantes, que podem gerar lindas imagens, exposições vaidosas e apresentações brilhantes, mas não interiorizam a experiência, nem lhe conferem sentido. E muito menos são propiciadoras de momentos relacionais que estimulam a camaradagem e a consciência de si.

O esforço deste texto é o de inscrever o político no ensino artístico, entendendo que a aprendizagem das linguagens e das técnicas que lhe são inerentes, podem decorrer do desenvolvimento de projetos para se interrogar o mundo nas múltiplas leituras possíveis pela presença (tornada visível) da diversidade de estudantes, que se transportam para a escola, portadores de diferenciadas heranças culturais, de contextos familiares e sociais, de pessoais sensibilidades, interesses e desejos.

Trata-se de um esforço que enfrenta o fracasso deste tempo conturbado em que vivemos, ampliador de desigualdades,

reprodutor pelo ímpeto de ‘criatividade’ da discriminação, do racismo e do colonialismo. Enfrentamento que entende a urgência do desenvolvimento de uma sensibilidade social alargada, que precisa desconstruir e transformar o ensino artístico, a educação artística, para as inscrever em práticas anticoloniais.

**. sete**

(...) nas antigas tradições africanas, o ponto de partida da interrogação acerca da existência humana não é a questão do ser, mas a da relação, da implicação mútua, ou seja, da descoberta e do reconhecimento de uma outra carne diferente da minha. (Mbembe, 2016, p. 50)

A cumplicidade que os debates das questões da educação artística comportam, que muitas pesquisas realizadas apresentam, assentam na afirmação inequívoca da imprescindibilidade da inscrição do ensino artístico nas nossas escolas, não como área acessória, mas como cerne da incorporação irreverente de uma consciência social do mundo, da construção de seres interferentes, da construção de novas representações e de sentido para um horizonte-outro.

O caminho se abre nas possibilidades de um sem-fim que a luta pode permitir, se conquistar a adesão popular para uma inversão do rumo que a ganância e os sem-escrúpulos pretendem reproduzir e que o neoliberalismo sustenta. A inteligência dominante sabe que a Arte, a Cultura e o Pensamento são adversas aos seus interesses especulativos e exploradores, por isso contra ela investe em permanência, desvalorizando o seu potencial irreverente, denunciante e transformador. A estas ofensivas, porque sabemos o poder da educação artística na construção dos sujeitos-do-futuro, temos de saber responder com nossa argúcia, nossa prática desobediente, nossa ação política, nossa insistência e nossa luta, contra a ignorância e a alienação consumista.

Pela dignidade e presença acrescida e significativa do ensino artístico nas escolas públicas, nos movemos, no entendimento crítico e transformador de nossas práticas de investigação e educativas, desviando-nos de práticas inócuas, inventando a desobediência e novos relacionamentos educativos e democráticos. Finalizando, diria que precisamos de Inscrever a Arte e a Educação Artística em práticas educativas antidiscriminação, anti-racistas e anticoloniais.

**Referências**

- Acosta, Alberto (2019). *El Bueno Vivir: Una vía para el desarrollo*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Buján, Federico (2020). A dimensão política da prática educativa: reflexões semiótico-pedagógicas em torno à formação docente em artes. In S. Lima Peterson F. Lima & G. Augustowsky (Eds.), *Instantes-já da formação docente em artes* (pp. 142-150). São Paulo: Terracota.
- Cabral, Amílcar (1971). *Alguns princípios do partido. P.A.I.G.C. – Unidade e luta*. Lisboa: Publicações Nova Aurora.
- Foucault, Michel (2017). *O que é a crítica? Seguido de A cultura de si*. Lisboa: Edições Texto & Grafia. Tradução de Pedro Elói Duarte.
- Gaztambide-Fernández, Rubén (2012). Decolonization and the pedagogy of solidarity. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 1(1), 41-67. Recuperado de <https://jps.library.utoronto.ca/index.php/des/article/view/18633/15557>
- Gramsci, António. (1975). *Quaderni del Carcere*. Torino: Einaudi.
- Larrosa, Jorge (2014). *Tremores: Escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Grupo Autêntica.
- Mbembe, Achille (2020). *O direito universal à respiração*. (Artigo publicado originalmente em francês na revista AOC media - Analyse Opinion Critique). Recuperado de <https://www.buala.org/pt/mukanda/o-direito-universal-a-respiracao>
- Mbembe, Achille (2016). *Políticas da inimizade*. Lisboa: Antígona Editores Refratários. Tradução de Marta Lança.
- Mörsch, Carmen (2016). Numa encruzilhada de quatro discursos – Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação, Reprodução, Desconstrução e Transformação. In *Periódico Permanente*, 6(fev.), Recuperado de <http://www.forumpermanente.org/revista/numero-6-1/conteudo/numa-encruzilhada-de-quatro-discursos-1-mediacao-e-educacao-na-documenta-12-entre-afirmacao-reproducao-desconstrucao-e-transformacao-2>
- Perniola, Mario (2006). *A arte e a sua sombra*. Lisboa: Assírio & Alvim. Tradução de Armando Silva Carvalho.
- Rainho, Rita (2018). *Descolonizar o conhecimento: Políticas e práticas de educação artística no ensino superior em Cabo Verde*. Tese de Doutoramento em Educação Artística, Universidade do Porto, Portugal. Recuperado de <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/117973>
- Rosa, João Guimarães (2001). *Grande sertão: Veredas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Vila-Matas, Enrique (2004). *Kassel não convida à lógica*. Lisboa: Teodolito. Tradução de Miranda das Neves.

# Síndrome de Porthos: da crítica à paralisia e a paragem como crítica e descolonização do dever-ser professor

Tiago Assis

Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade;  
Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

## Resumo

Este texto parte da comunicação feita no Diálogos entre Brasil e Portugal<sup>1</sup>, que surgiu de uma série de discussões com estudantes e colegas, no âmbito da formação pós-graduada, em particular, no Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEAV) e no Doutoramento em Educação Artística (DEA). Dessas discussões emergiu uma polarização entre o meu posicionamento inscrito numa ortodoxia da dúvida e uma assombração de paralisção a vários níveis. Aparentemente, há um medo de que uma ‘hipercrítica’ bloqueie a actividade de um professor. Perante esta ameaça restaria ao professor o seu *dever-ser*, na demanda dos perfis erguidos pelas directrizes globais para um mundo em aceleração e numa hiperactividade que há muito perdeu o sentido. No meio disto, a paragem é um conceito velho, moribundo e de eficácia duvidosa. Qual será o receio hoje em actualizar a paragem a partir de problemáticas da crítica e do ensino artístico e a constituição de sujeitos como professor e estudante?

É na problematização destas questões que, a partir do texto *Against Interpretation* de Susan Sontag e questionando o texto branco, pretendo lançar pontos de fuga que possam enquadrar a paragem como lugar de crítica e acção anti-colonial.

“Single-handed or with the support of all” (Mumford, 1961, p. 127) é repetido no Juramento dos Efebos, como sublinha Lewis Mumford. “Single-handed or with the support of all” (Mumford, 1961) repete Mumford sobre Sófocles que, lado a lado com Sócrates, se destacavam na representação desse cidadão que se confundia com a cidade de Atenas. Sabendo que não estavam sozinhos e reconhecendo outros, Mumford elege as suas vidas como a encarnação da cidade, na relação participativa e singular, muitas vezes de luta e oposição, que estabeleceram com a comunidade. Soldado, general, as suas grandes lutas foram no diálogo e a grande guerra foi no plano da linguagem.

Entre a oralidade e a escrita, no berço dos géneros literários, também os textos se confundiram com a cidade. De forma análoga aos dois cidadãos podemos dizer que há dois géneros de textos que moldaram e se moldaram na cidade. Os textos dos poetas e os dos filósofos. Se a necessidade da figura do autor levou a que se atribuísse o nome de Homero aos cantos e poemas ancestrais que circulavam na comunidade, já o nome de Platão parece assinalar o indivíduo que assumiu a responsabilidade da sua voz e de outros, dos que escrevem e dos que não escrevem, dos vivos e dos mortos. O lugar de Homero não é apenas o da individualização autoral que substitui a comunidade, representa também a autoridade, o guia, o professor. Homero, a comunidade professora da comunidade. Platão, o professor da escola ideal, da cidade ideal para o cidadão ideal.

Mumford analisa a encarnação da *polis* no cidadão livre que nunca teve paralelo na cidade de tijolos e mármore. Pelo contrário, tanto a imagem da cidade helenística ordenada e organizada como a cidade ideal de Platão revelam a expropriação da experiência e participação do cidadão. Nesse sentido, Mumford sentencia: “From the fourth century on buildings began to displace men” (Mumford, 1961, p. 171). Ainda que pouco atento sobre as diferenças do que é escrito e do que é falado, do que é lido e do que é ouvido, indiferente a um alfabeto fonético (Mcluhan, 1994, p. 147) e à sua eventual interferência na constituição da cidade, Mumford constrói a sua análise com base nas provas literárias. Está consciente de que é preciso olhar além dos edifícios e que a literatura e os poemas homéricos podem ajudar a traduzir melhor a vida da cidade. Sobretudo, constata que a cidade ideal, o sonho de Platão, ignora essa vivência, não enfrenta a economia de exploração que sustenta essa experiência e abandona os seus cidadãos e o potencial da pluralidade.

Dois textos operam de forma diferente neste dispositivo que configura a *polis*: um habitou, o outro desalojou. Os poemas homéricos assinalam o início da vida e experiência na *polis* e a cidade participada, os textos de Platão e Aristóteles marcam mais o fim dessa experiência. Contudo, retornam no ocidente sempre como um (re)início, um neo

<sup>1</sup> Nota editorial: o autor refere-se ao I Congresso Internacional “Diálogos entre Brasil e Portugal: O ensino artístico que temos e o que queremos”, realizado na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto entre os dias 7 e 11 de setembro de 2020.

qualquer coisa. Se o canto e poema fez a vida, a escola da vida, o ser-se em Atenas, o texto filosófico encerrou-a e estabeleceu o dever-ser da cidade, do cidadão e da escola. A escola, a teoria e a crítica fundada pelo texto branco carregam essa tensão até hoje. Para o campo da educação artística acresce ainda o problema da forma como a teoria da arte também está ancorada nesse texto.

Sontag (2001), inicia a sua cruzada *Against Interpretation* criticando a *teoria mimética*, no entanto, pelos exemplos que dá parece apontar as baterias à crítica platónica no plano visual e figurativo, quando o problema de dimensão artística e estética na Grécia clássica estaria mais centrado na literatura. Isto não diminui a crítica de Sontag, pelo contrário, acrescenta uma camada bem mais complexa do domínio do texto, da literatura e do ‘conteúdo’ sobre a crítica de arte que nos parece longe de estar explorado. Não é esse o objectivo deste texto, no entanto, parte das inquietações têm a ver como Sontag e algumas das suas referências como McLuhan, aparentemente, não parecem estar suficientemente alertadas por Mumford sobre a ‘cegueira’ de Platão.

No seu texto, Mumford, dá-nos a conhecer a experiência activa e participada na cidade pelo cidadão livre e mostra-nos como esse potencial foi descurado por Platão no ideal da cidade grega. Platão, no seu elogio da colonização e da guerra como melhoramento da espécie humana, movia-se também pelo receio de rebelião (Mumford, 1961, pp. 179–180). Não admira então que a cidade ideal se tenha tornado no inverso da Atenas vivida no séc. V. A vida nessa *polis* era de intensa actividade e participação, o cidadão livre constituía-se em todas as actividades, no trabalho e no lazer, nas artes e na cultura. Esse facto, que escapou a Platão seria também crucial para a democratização do ‘cidadão livre’:

One marvels at Plato’s blindness. Greek culture had in his time reached a point of development that made it necessary to challenge the archaic forms so far embodied in the city: above all, it must confront the slavery and one-sided exploitation on which so much of its economic life had come to depend. These were the dawning insights in the great minds of the fifth century. Plato played no part in this re-evaluation of the traditional “Greek way of life.” (Mumford, 1961, p. 181)

O facto de Platão e outros não terem reconhecido a necessidade de parar, impedir a colonização e os processos de exclusão em curso e inverter a situação, pode ser discutível perante os medos que promoviam e eram promovidos pela guerra. No entanto, sabemos como estes problemas ainda hoje persistem e de como essa cidade ideal fundada na guerra e na colonização, na procura da melhoria

da espécie deu origem a um cidadão ideal, branco, masculino e normativo. Importa acrescentar como o princípio aristocrático também configurou essa ideia e dever de cidadão (Jaeger, 1995). Contudo, não cabe aqui abordar a complexidade desse princípio, da *arete* e no interior da *paideia* grega, mas, tomar como ponto de apoio uma certa ideia de dever que estava incutida nesse ser-se cidadão e que se reconfigurou e cristalizou num dispositivo escolar que o estabeleceu como *dever-ser*.

Para este texto, interessa-nos explorar e clarificar as forças e formas de como o texto branco e a escola ideal retornam e nos capturam ainda hoje. Interessa-nos entender a recorrência na história dessas forças colonizadoras e fundadoras dessa escola e cidadão ideal; queremos instalar-nos nesse momento entre o habitar esse lugar de paragem e espera, da *skolé* na *agora* como tempo livre e de lazer desvinculado das obrigações políticas, e, o desalojar na edificação da escola, no treino nesse ginásio que abandona o humano e a vida, acelerando-o para um cidadão ideal; queremos parar nesse momento de desconfiança dos passos naturalizados sobre a escravatura de outros em direcção à liberdade que nos encarcera e nos inscreve nas lápides institucionais. Em suma, queremos instalar-nos entre a colonização de um *dever-ser* e a democratização da participação e experiência para tod@s na construção de relações e mundos plurais, mais solidários e altruístas.

### A casa assombrada da interpretação

“Tous pour un, un pour tous” (Dumas, 2012) é uma fórmula de conflitos indivíduo/colectivo, singular/universal, unidade/multiplicidade, seja qual for o conteúdo na fórmula, a forma resultante que se procura é de união. Da amizade mais próxima à fraternidade com os desconhecidos mais distantes; das comunidades imaginadas ao estado de direito em que o indivíduo não está acima do estado nem o estado acima do indivíduo; dos direitos locais à igualdade global e universal, a fórmula aprisiona-nos uns aos outros numa certa ideia de liberdade configurada no nascimento de nações, para o nascimento de novos cidadãos e nacionalismos (Anderson, 2006).

Todos esses nascimentos e renascimentos prometidos, exploram a simultaneidade que a fórmula transporta e os tempos que Dumas percorre. No entanto, o tempo também avança, transforma-se e transforma, não há fórmula que não seja corrompida e tudo fica por transformar. Todos, quem? Homens, brancos, ocidentais construíam a liberdade ocidental ancorada na escravatura e exploração de recursos do resto do mundo. Consagraram para si a liberdade e os direitos apelidados de “humanos” excluindo o resto da humanidade. O dispositivo clássico da cidade e cidadão ideal ganhou novas escalas, perdeu o seu princípio de aldeia e colocou-o no horizonte como global. O racionalismo tornou-se científico e tecnológico, as instituições

não só desalojaram como substituíram os humanos, a especialização apurou-se e deu lugar à profissionalização começando pela própria guarda militar: os mosqueteiros — novos efebos que protegem a coroa e não mais a *polis*. O princípio aristocrata do herói assumiu a forma cavaleiresca, a liberdade é a sua dama, protegida, pouco partilhada. Os muros erguidos na modernidade entre o ocidente e o resto são de tal modo intransponíveis que a arte, o texto e a crítica fundada têm fracassado em ultrapassá-los.

Susan Sontag, assume que, “[t]he fact is, all Western consciousness of and reflection upon art have remained within the confines staked out by the Greek theory of art as mimesis or representation” (Sontag, 2001). Procura derrubar esses limites numa nova crítica, no entanto, confinada, uma vez mais, aos limites do mundo ocidental. A interpretação está dentro desses limites, de modo que, a separação entre conteúdo e forma esteve sempre nos confinamentos de um mundo separado do resto. Aproximemo-nos, então, de Sontag e entendamos: “Interpretation is a radical strategy for conserving an old text, which is thought too precious to repudiate, by revamping it.” Contudo é preciso enfatizar o conteúdo e forma dessa escritura ocidental, patriarcal, masculina, esse texto branco que nos constitui. Poderíamos, enfim, argumentar que o Projecto Interpretação do Ocidente seria uma base, um pilar, um fundamento desse confinamento, no entanto, o que nos garante que ao derrubá-lo não estaríamos a criar outro? Por outro lado, a história tem demonstrado que o derrubar de fortalezas, muros e fronteiras tem muitas vezes favorecido a hegemonia e deixado fracturas bem mais problemáticas do que esses limites. Melhor dizendo, no momento em que se erguem fortalezas: fissuras, feridas e fracturas abrem-se no seu interior. Uma vez derrubadas, o entusiasmo pelas interfaces que ligam as superfícies não deixam ver que também se ligam fracturas abrindo abismos mais intransponíveis que as fortalezas de outrora. O facto é que, conteúdo e forma mais ou menos separado, mais ou menos diluído, ou mesmo inseparável e indissociável têm sido produzidos numa perspectiva ocidental e como modo de governo e hegemonia.

Procurar hoje a crítica da interpretação no ensino artístico é ter em conta o fracasso dessa crítica e a eventual cumplicidade na constituição deste mundo. Susan Sontag parece colocar o ónus da crítica a partir da perspectiva do espectador, portanto, daquele que não faz. Embora fale ao de leve da fuga dos próprios autores à questão da interpretação, ao aproximar-se de Nietzsche, inevitavelmente, sentencia: “From the point of view of the artist, it is the objectifying of a volition; from the point of view of the spectator, it is the creation of an imaginary décor for the will.” Consciente disso, nos ensaios que se seguem no seu livro, Sontag assume o *scriptor* de Roland Barthes,

no exercício que a inquietava: “What would criticism look like that would serve the work of art, not usurp its place?”

Um dos exercícios que antecede a problemática neste texto é similar e posso desde já adiantá-lo: como pode um professor estabelecer a crítica ao trabalho de um estudante ou ao próprio estudante sem usurpar o seu lugar?

Em primeiro lugar, há que situar os lugares em jogo. Arte, autor e espectador tornam-se referentes num segundo plano em favor de práticas artísticas e desse lugar de estudante, de professor e o lugar desses lugares que é a escola de hoje. Uma escola/educação sucumbida ao paradigma da comunicação e em que a interpretação se torna um dos centros, se não o grande centro disciplinar. Com isto as problemáticas ligadas à arte, à autoria e aos espectadores ganham dimensões específicas como referentes, de crítica e experiência, de *dever-ser* e relação, de fazer e não fazer, comunicação e linguagem, de resistência e vida.

Se, como coloca Sontag, “[t]o interpret is to impoverish, to deplete the world — in order to set up a shadow world of ‘meanings’” então a escola de hoje será essa grande casa assombrada da interpretação.

#### **A escola: crítica e experiência como resistência ao intelecto**

A meta e quotidiano da escola de hoje poderia resumir-se no seguinte: o aprendiz tem de interpretar o mestre, que por sua vez é o grande intérprete do saber, cujo grande objectivo é verificar se o aprendiz interpretou e a reprodução foi consumada. E se Sontag problematiza a questão da interpretação no território da arte, um dos territórios que mais resistência poderia oferecer, estabelecer a problemática na educação artística é deslocarmo-nos para uma arena mais desequilibrada em que a supremacia do intelecto já há muito que domina a prática artística. O *dever-ser* do estudante parece estar estabelecido na interpretação do que vê e do que faz. Perante o mestre explicador (Rancière, 2010), o estudante não só tem que reproduzir o que o mestre ensina, mas também, tem de explicar o que faz na trama objectiva, interpretativa e explicadora em que o mestre o capturou. Não se trata então apenas de um mestre explicador, mas, da produção de um Estudante Explicador. Não nos admiremos então que, quando usurpamos o lugar do estudante ao montarmos a trama inquisidora da interpretação e explicação, surja a reprodução do mestre, de nós mesmos, ou, simplesmente, não surja nada. Petrificado pelo intelecto, o estudante não consegue responder à demanda do mestre. Surge a gaguez, a impossibilidade de falar, de se explicar, enfim, a paralisia de um estudante que não consegue traduzir em palavras aquilo que fez sem pensar.

Como seria interessante pensar nessa paralisia não mais como uma falha, mas como uma interrupção crítica do circuito explicador. Pensar nessa crítica enquanto resistência por exemplo aos paradigmas

da comunicação, interpretação, explicação, informação e objectividade. É claro que, essa objectividade com que as ciências duras contaminaram o ensino coloca logo mais distante os assuntos da crítica de arte tratados por Sontag, em particular a questão da experiência e conhecimento. Abrir esses lugares da crítica e da experiência no lugar do conhecimento sem que o intelecto os domine e os objective não parece enquadrável na escola de hoje. ‘Crítica’ e ‘experiência’ quando afirmados pela escola, seja como competências ou espaços disciplinares já estão confinados ao racional da instrução e aprendizagem do dispositivo escolar. Abrir esses espaços no interior da escola resistindo ao domínio do intelecto poderá bloquear o dispositivo e os seus campos de força da objectividade, dos seus exames e das suas quantificações, em suma, das ‘interpretações’ já previamente estabelecidas.

Por vezes, coloco Crítica e Experiência em debate com estudantes, professores e investigadores, em particular, no Mestrado de Ensino de Artes Visuais (MEAV) e no Doutoramento em Educação Artística (DEA). Este debate parte de referências como Benjamin, Agamben e Larrosa, e nos leva à pobreza de experiência, ou mesmo, à expropriação da experiência na modernidade. Fico sempre com a sensação, que o debate não sai de certos desejos e receios que parecem estar na linha de pensamento de que, perante uma ‘experiência’, surge a necessidade de a dominar pelo intelecto e racionalizar. O fenómeno em relação à crítica é similar, mas interessa aqui esmiuçar eventuais diferenças e as correlações com a ‘experiência’. A crítica ainda parece ser mais inconcebível sem um domínio por uma intelectualização e racionalização. Concebida assim, a ‘crítica’ reforça ainda mais o lugar da ‘experiência’ subjugada num interior de um mecanismo no qual a crítica se monta. ‘Crítica e experiência’ tanto afirmadas enquanto par, sugerem mesmo a perspectiva do método científico em que a crítica é tomada enquanto tarefa que interpreta a tarefa da experiência. Essa experiência também é tendencialmente uma ‘actividade’, qualquer coisa produzida já com intelectualizações prévias. Neste sentido, não foi de espantar algumas observações feitas no encontro promovido pelo MEAV: “Perspectivas e desafios na Formação de Professores.” Nesse debate eu tentei radicalizar a crítica inscrevendo-me no que chamei de ortodoxia da dúvida. Esse e outros posicionamentos levaram à questão se não estaríamos a estabelecer uma ‘hipercrítica’ que se sobrepunha ao propósito do MEAV. Um estudante concluiu que essa hipercrítica era positiva desde que não nos levasse a uma paralisação.

Eis o sentido comum da experiência de hoje, profundamente associada a um fazer, a uma ‘actividade’, a uma produção. E com isto, qualquer ideia de paralisação começa a ser pejorativa a começar nesse chavão de “parar é morrer”. Qualquer lado menos pejorativo desvia-se para uma ênfase pragmática como a popular frase “parar para pensar”

que na prática ganha cada vez mais o sentido de parar e pensar no que estou a fazer, para fazer de forma diferente. É muito similar ao tal sentido ‘crítico’ no interior de metodologias de gestão científica e de produtividade que pouco ou nada tem a ver com a crítica que procuramos. Até as meditações se tornaram ‘actividades’ que remetem para uma certa ideia de ‘parar’ a um nível terapêutico, parar torna-se uma cura da e para a produtividade. As práticas no ensino artístico cada vez mais se contagiam por esses sentidos terapêuticos e utilitários: os não-fazer no ensino artístico como a contemplação por exemplo, ganham cada vez mais o carácter passivo de uma reflexão útil para um fazer. Até mesmo na filosofia, a ancestral busca do tédio e de disposição para o aberto é afastada e o velho Bartleby surge nessa condição de cansado e logo como consequência do trabalho (Han, 2015). É preciso re-erguer esse anti-cristo do capitalismo, jamais como vítima, mas como resistência. É preciso erguer a paragem como crítica.

Clarifiquemos então o sentido de *parar* que procuramos neste texto nas suas possibilidades e impossibilidades. Parar não é a abolição do movimento, quanto muito é interrupção, resistência, captura do movimento. É preciso distinguir de paralisia que é perda de sensibilidade e de movimento. É preciso entender que, para o bem e para o mal, também nos movimentamos parados e parados, movimentamo-nos. Contudo, estamos interessados em gestos específicos e precisos de paragem que nos transformam e nos emancipam. Estamos interessados em parar com gestos que não são nossos que nos colonizaram e com os quais reproduzimos a colonização. Tantos gestos que carregamos que colonizam e nos colonizam e ainda temos receio de parar?

### **Interrupção para o circuito ininterrupto**

Sontag procurava uma nova sensibilidade e, eventualmente, ficou mais no sensorial do que no sensível. Na sua crítica à interpretação procurava uma nova crítica, mas talvez tenha sucumbido à novidade. O positivismo do mcluhanismo no qual se apoiou, eventualmente, não lhe permitiu entender como as tecnologias de informação tomariam conta das novidades ‘culturais’, tomariam conta da natureza das novas sensibilidades e, sobretudo, tomariam conta do mundo com a fórmula: *the medium is the message*. O mcluhanismo estava para nos governar e não para emancipar. Teria sido fundamental para a crítica e resistência entender o *medium* não só como extensão do homem, mas como amputação (há que assumir aqui o masculino por muito que possa doer). Então, se a partir da fórmula, “[t]he new sensibility understands art as the extension of life” (Sontag, 2001), a nova sensibilidade poderia também compreender as eventuais amputações, a começar na sua própria extensão crítica. Se a fórmula abalava a interpretação

e o fantasma do significado, seria importante entender que grande parte da sua força residia nos aspectos tecnológicos que amputavam o sentido humano. E, embora McLuhan previsse a amputação no seu enquadramento teórico — que Baudrillard desenvolverá — não é fácil entender o quanto Shannon e as suas armas de guerra estão presentes na formulação de McLuhan. O facto é que, desde pelo menos 1948, a teoria da informação informou e informatizou os anos seguintes até hoje, exorcizando o significado com o plano matemático (Shannon, 1948). Reza a teoria que o problema da comunicação não tem nada a ver com o significado e trata-se apenas de reproduzir um dado sinal de um local para o outro. Porque nos espantamos tanto que a escola, a cultura, a sociedade, o mundo esteja confinado a este circuito ininterrupto e em aceleração de informação? Neste circuito, mais reproduzidor que o anterior, a colonização deve ser vista como *clonezação*. Nele, não foi só o ser humano que ficou amputado, mas as suas relações.

No final dos *sixties* a crítica artística atingia o seu auge no Maio de 68 e, embora mais consciente da problemática das relações mediatizadas, a nova crítica alimentava um modo de vida e uma certa ideia de liberdade que se naturalizava, uma vez mais, na institucionalização de uma nova escravatura e de um novo espírito do capitalismo (Boltanski & Chiapello, 2018). Se se pensava que era preciso inscrever uma certa resistência nas ruas, ignorava-se muito do que se inscrevia nas autoestradas da informação. Se se criticava as relações mediatizadas, ignorava-se o mundo ainda por mediatizar, as possibilidades de, mais uma vez, inverter o curso a partir dos mais desfavorecidos e procurar novas formas de vida, antes da informação estender os processos de amputação e exclusão a todo o globo. Mais do que a separação entre a literatura e as outras artes, mais do que a separação entre alta cultura e a baixa cultura, mais do que a separação entre forma e conteúdo, a grande separação foi o próprio processo de colonização e exclusão iniciado na Grécia clássica que o texto branco reproduz até hoje. Não deixa de ser curioso que 30 anos depois de *Against Interpretation*, Sontag (2001) tenha reconhecido: “there is no possibility of true culture without altruism.”

### Síndrome de Porthos

A separação entre a literatura e as outras artes está bem presente no ideal grego platónico. Que a fractura greco-cristã tenha gerado um abismo maior e reforçado uma concepção de uma ideia de interpretação a partir dos textos sagrados também não justifica por si, o domínio de uma crítica ancorada no projecto interpretação que configura o mundo ocidental. Aquilo que é verdadeiramente arrasador é como essa crítica foi sempre tão auto-centrada e pouco solidária com outros modos de vida, o que implica, outras formas de crítica. Assim sendo,

a crítica tende a ser cúmplice de um ideal ocidental, colonizadora desse ideal e conspiradora nas guerras a fazer. Onde está então a resistência? Serão assim tão fortes o texto branco e a literatura ocidental, que até um descendente de escravizados não tenha outra hipótese que não se subjugar a ela? Toda arte e toda a cultura ocidental é assim tão forte que uma história imperial, uma cultura, uma sociedade, uma escola não se dê à escuta de outras formas de vida? E cada professor só se sentirá confortável nesse arsenal bélico a disparar em cada estudante, usurpando o seu lugar e determinando o seu *dever-ser*? Os mais cínicos dirão que pensamos através da linguagem e a nossa linguagem é ocidental, não há como resistir. A linguagem seria assim o dispositivo da colonização por excelência. No entanto, esta visão da linguagem é extremamente redutora e denota a confusão com a ideia de comunicação. O comum aqui é partilhar de um código colonizável e decifrável, um conjunto de regras, uma gramática, um governo. Uma concepção bem mais ampla, ainda que ocidental, é encararmos o comum como o facto de possuímos e sermos possuídos pela linguagem. Linguagem como comunicação do comunicável e símbolo do não-comunicável (Benjamin, 2015, p. 28). Mais do que abrir o diálogo é abrimo-nos ao humano e à possibilidade de linguagem. Linguagem enquanto potência de nos constituirmos como humanos nesse falar e não falar, com palavras e sem elas, nos actos, nos gestos, nos pensamentos, no sensível e na vida.

*Godard's Vivre Sa Vie* é um delicioso ensaio que se sucede no *Against Interpretation*. Para Sontag, os filmes de Godard estão orientados para a prova e “Vivre Sa Vie is an exhibit, a demonstration” (Sontag, 2001). Desta forma, assinala como as imagens provam e os textos explicam. A essa separação entre imagem e texto e dissociação entre imagem e palavra, acrescenta o ritmo de “stopping-and-starting” (Sontag, 2001). Parar e começar, não posso estar mais de acordo, nesse aspecto, apenas acrescentaria que o próprio filme na forma e substância, está relacionado com o momento, ou mesmo, acontecimento, em que a linguagem nos pára (e nos começa).

Godard, Anna, Nana, desde o princípio que estão preocupados com a linguagem, mais especificamente, com a palavra. A determinada altura, naquele que é o texto intelectualmente mais elaborado do filme para Sontag, Nana conversa com Brice Parain sobre esse mesmo problema: sabe o que quer dizer, pensou bem no que vai dizer para ver se é isso que quer dizer. Mas no momento de dizer... já não consegue dizer. Parain conta-lhe então um episódio da morte de Porthos dos Três Mosqueteiros. Para Sontag, estamos a ser preparados formalmente para a morte de Nana (Sontag, 2001).

Gostava de parar aqui e destacar a insistência de Nana na literalidade: “As palavras deviam exprimir exactamente o que

queremos dizer.” É como se desejasse ser capturada pela comunicação e a teoria da informação, na tal reprodução do sinal... Ah! Literalidade, soubéssemos nós da tua impossibilidade e a informação seria a mais bela das tuas ruínas! É então que, na traição das palavras, Parain aproxima-se do desejo de Nana e diz: “Devíamos poder dizer o que queremos, como já aconteceu com a escrita.” Dando o exemplo de Platão, Parain nos aponta para a escrita e a possibilidade de sermos compreendidos 2500 anos depois. À parte da assombração da interpretação e da comunicação mais uma vez, agrada-me ver a escrita aqui como o lugar de paragem para o pensamento e a palavra se unirem numa vontade de dizer e não dizer. Aproveito este apontamento para me desviar de Parain, Sontag quiçá de Godard e fazer uma incursão na forma como Dumas nos prepara para a morte de Porthos.

No capítulo XLV, *Os Antepassados de Porthos do livro, O Visconde de Bragelonne*, Porthos diz a Aramis que está a fazer o seu testamento. Conta-lhe que está sentindo-se cansado pela primeira vez, tal como o seu avô e o seu pai se sentiram com a sua idade. Eram ambos mais fortes do que Porthos, no entanto, sentiram uma fraqueza nas pernas que acabou por os matar. Tudo isto se desenrola quando planeiam uma fuga aos guardas de Luís XIV pela gruta de Locmaria. Seria essa gruta o palco para uma batalha épica entre os dois mosqueteiros e a guarda real no *Capítulo XLIX - Um canto de Homero e Capítulo L - A morte de um Titã*. O nosso Ajax do séc. XVII, vai dinamitando os compartimentos da gruta com os guardas lá dentro fugindo em direcção à saída da gruta onde estaria a barca com Aramis:

Assim, logo que virou o ângulo que separava o terceiro do quarto compartimento, avistou, a cem passos, a barca balouçando sobre as águas; lá estavam os amigos; lá estava a liberdade; estava lá a vida após a vitória.

Mais seis das suas formidáveis passadas, e estaria fora da lapa; depois com dois ou três saltos vigorosos, alcançaria a canoa. De repente, sentiu que lhe vergavam os joelhos: pareciam-lhe vazios, amolecendo-lhe as pernas debaixo do corpo.

— Oh! oh! — murmurou espantado — eis o cansaço que volta; já não posso caminhar. Que significa isto? (Dumas, 1963)

Segundo Parain, a primeira vez que Porthos pensou, morreu. “Pergunta-se como é possível pôr um pé à frente do outro...”. De facto, quando pensamos nos nossos gestos mais naturais, ou os mais naturalizados, deixamos de os conseguir reproduzir, paralisamos. No DEA, o professor Vítor Martins usava precisamente este exemplo para falar da impossibilidade de explicar uma prática artística, uma prática que se tornou natural e que se confunde com a vida. No entanto, também podemos ver essa impossibilidade como potência para uma crítica da

desnaturalização dos gestos que nos colonizaram e para novos gestos e experiências. Parain, estabelece a equivalência entre falar e pensar como Platão, contudo, acrescenta a vida: “falar é quase uma ressurreição relativamente à vida. Falando, vivemos uma vida diferente do que quando não falamos, percebe? Para viver, falando... devemos passar pela morte da vida sem falar. (...) Mas essa vida com pensamento pressupõe matar a vida demasiado quotidiana a vida demasiado elementar.”

Nestes cantos de Homero do séc. XIX, há uma metamorfose interessante. Se Porthos, o nosso Ajax, era o homem da acção e D’Artagnan era o nosso Ulisses, o mestre da palavra, apenas um dos mosqueteiros o rivalizava no esgrimir da palavra: Aramis. Todavia, Aramis não é um herói grego no romance, a sua arte é claramente de técnica católica e a fractura greco-cristã é carregada na amizade dos quatro, ainda que, abrindo-se cada vez mais. O que nos interessa aqui enquanto prova, é o facto da superioridade do coração de Porthos em relação à inteligência do Aramis ter sido demonstrada ao longo do romance. Contudo faltava derrubar a palavra pela qual o bispo se movia de forma exímia. Esse momento precede a morte do titã na escrita do seu testamento e é revelado na sua leitura no *Capítulo LV - O testamento de Porthos* em que ele deixa todos os bens, móveis e imóveis ao Visconde de Bragelonne, com a condição de dar a d’Artagnan tudo o que este lhe pedir:

Sabia muito bem o digno Porthos que d’Artagnan não pediria coisa alguma; e, se acaso pedisse alguma coisa, ninguém, senão ele mesmo, escolheria a sua parte.

Deixava uma pensão a Aramis, que, se quisesse pedir demais, se veria obstado pelo exemplo de d’Artagnan; e a palavra exílio, escrita pelo testador sem intenção manifesta, não era a mais branda, a mais admirável crítica ao procedimento de Aramis, que lhe ocasionara a morte?

Enfim, não havia sequer menção de Athos no testamento do morto. Poderia supor este último, com efeito, que o filho não oferecesse a melhor parte ao pai? O espírito grosseiro de Porthos julgara todas essas causas, apanhara todas essas nuanças, melhor do que a lei, melhor do que o uso, melhor do que o bom gosto. (Dumas, 1963)

Ao contrário da *Íliada*, nos *Três Mosqueteiros*, as armas de Aquiles são concedidas também a Ajax, no sentido em que a acção tem de estar acompanhada da palavra. Porthos, o bruto e homem de acção, parou, pensou e escreveu. Essa paragem é indissociável da imagem da sua petrificação e configura a sua imortalidade na palavra e acção em simultâneo, mesmo às portas da liberdade.

O texto branco e a sua escola, além do ideal branco e do seu *dever-ser*, trazem muitas vezes no horizonte a esperança de que a

sabedoria e o coração vão derrotar a brutalidade e alcançar a liberdade. Que essa esperança tem alimentado mais guerras talvez fosse o suficiente para abandonar essa posição heróica e inverter o curso de Platão. Abandonar o seu sonho e entregarmo-nos a outras conversas.

Vilém Flusser chama-nos a atenção de que não falamos só com os gregos trazendo outras civilizações para a grande conversação (Flusser, 2012, p. 120). No entanto, nem todos os gregos falaram e se há algo comum nessas civilizações é que para alguns falarem foi necessário que outros, escravizados e sem voz, sustentassem o império. O comum no ocidente tem sido essa necessidade de erguer o ser e o indivíduo como promessa da liberdade de cada um. Talvez seja necessário conversar já com outr@s cuja história, cultura e existência não está tão centrada no *ser*, mas, na relação e implicação mútua (Mbembe, 2017, p. 51). Danowski, Viveiros de Castro, Ailton Krenak, Ana Mae, Nora Merlin e muitas outras são referências que enriquecem os nossos Diálogos entre Brasil e Portugal, e trazem de facto uma nova crítica, uma nova resistência, novas possibilidades de relação e de mundo. Talvez esteja na hora de desacelerar e pararmos perante determinados ideais e ‘portas da liberdade’. Parar sem morrer na meta do ideal do intelecto e na heróica imortalidade, virar costas a isso e matar apenas a vida quotidiana descolonizando-nos. Renascer e resgatar a nossa linguagem expropriada pelos meios de comunicação que nos controlam. Recuar, procurar escutar e conversar com o alheio e, sobretudo, com quem sustenta as pedras que pisamos até aqui. Caminhar com quem vive e convive na resistência a um mundo que se devora a si próprio e contra-colonizar (Bispo dos Santos, 2015). A crítica do ocidente, a meta-crítica que Sontag procurava, não pode ser feita no interior dos (neo)liberalismos que se sustentam na escravatura de outr@s. Há um diálogo entre críticas que está a ser feito, continuemos.

## Referências

- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London: Verso.
- Benjamin, W. (2015). Sobre a linguagem em geral e sobre a linguagem humana. In *Linguagem \ Tradução \ Literatura*. Porto: Porto Editora.
- Bispo dos Santos, A. (2015). *Colonização, quilombos: Modos e significações*. Brasília: INCTI e UnB.
- Boltanski, L., & Chiapello, È. (2018). *The new spirit of capitalism*. London: Verso.
- Dumas, A. (1963). *O visconde de Bragelonne*. Saraiva.
- Dumas, A. (2012). *Les trois mousquetaires / The three musketeers*. Doppeltext.
- Flusser, V. (2012). *A dívida*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra e Annablume.
- Han, B.-C. (2015). *The burnout society*. Stanford: Stanford University Press.
- Jaeger, W. (1995). *Paidéia: A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes.
- Mbembe, A. (2017). *Políticas da inimizade*. Lisboa: Antígona.
- Mcluhan, M. (1994). *Understanding media: The extensions of man*. Cambridge: MIT Press.
- Mumford, L. (1961). *The city in history: Its origins, its transformations, and its prospects*. New York: Hartcourt Brace Jovanovich.
- Rancière, J. (2010). *O mestre ignorante: Cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Mangualde: Edições Pedagogo.
- Shannon, C. E. (1948). A mathematical theory of communication. *Bell System Technical Journal*, 27, 623–656.
- Sontag, S. (2001). *Against interpretation: And other essays*. New York: Picador.

# Lutas dos saberes negr@s na educação artística – memória do algodão entre Brasil e Cabo Verde

Rita Rainho

Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, Portugal

## Resumo

A partir do ciclo do algodão é criada uma ficção em torno de saberes negr@s em trânsito pela geografia do tráfico atlântico de escravizad@s. Este risco de imaginar o que ficou silenciado e apenas memorizado numa semente, vingada pela união e luta dos povos, provoca uma relação entre a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, no nordeste brasileiro e o projeto Neve Insular no Madeiral, interior da ilha de São Vicente em Cabo Verde. Neste artigo pretende-se fazer uma leitura sobre práticas de educação artística, por um lado a partir de uma lente crítica sobre como os regimes de plantação e colónia atravessam os séculos e as mentes até hoje, e por outro lado uma lente que herda do feminismo a radicalidade face ao patriarcado e ao capitalismo naturalizados como dispositivos de poder e apropriação da própria vida. Em ambas as geografias o algodão e os saberes em torno dele tornam-nos permeáveis a um universo político de questionamento da história da monocultura da planta e do pensamento, abrindo espaço para fazer estremecer a tentativa de reproduzir os modos de ensinar e aprender.

## Monocultura e histórias de luta

Concebi este texto no desejo de um filme, como se a partir da experiência cruzada do meu corpo-mente com outr@s entre Portugal, Brasil e Cabo Verde, se inventasse uma ficção. Não só uma ficção no sentido de que algo é imaginado com inspiração ou não nos fatos reais, mas num entendimento de que a história corresponde a um argumento assente num conflito e num posicionamento face a determinados factos escolhidos para a memória coletiva e outros apagados, invisibilizados.

Para Fanon, a cultura é a festa da imaginação produzida pela luta. (...) O mundo perde o seu carácter maldito, e estão reunidas as condições para o inevitável confronto. Só há luta, se levar, necessariamente, ao estilhaçar de velhas sedimentações culturais. Esta luta é um trabalho coletivo organizado. Pretende claramente reverter a história. (Mbembe, 2017, p. 188)

É nesses limites da luta e da imaginação que me interessa entender o ciclo da planta do algodão, frente à violência da história unívoca e naturalizada, a partir da qual se ergue toda a nossa educação e conhecimento. É com base nesta raiz epistemológica que a educação artística tem sido articulada ao longo dos tempos. A sua estrutura é erguida e fechada sobre a cultura hegemónica ocidental, de tal modo que o pensamento se fundamenta e legitima num regime de monocultura. Neste artigo o recurso à história dos saberes em torno de todo o ciclo do algodão, traz-nos esta possibilidade de: provocar um entendimento sobre a memória dos saberes negr@s ao longo da história de resistência de Cabo Verde e Brasil; refletir sobre a monocultura, numa perspetiva mais ampla e transversal: a do universo das plantas e a da cultura no âmbito da educação artística.

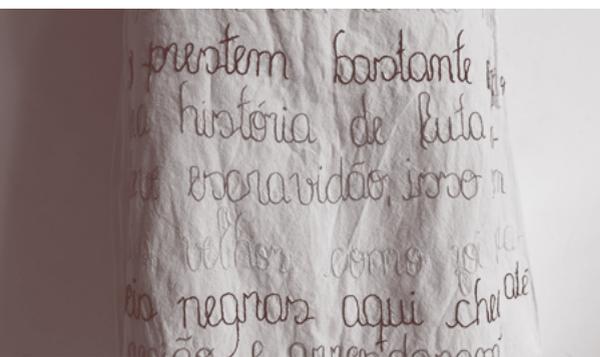
A biodiversidade foi destruída com regimes de plantação em monocultura, sendo marcada por um agro-sistema que instituiu a razão mercantilista do séc. XV e que veio a originar a visão do mundo como um mercado ilimitado, de livre concorrência e circulação hoje proclamada sob a égide de vários direitos e paz internacional eterna, mas de facto controlado pelos poderes económicos. A ideia de democracia torna-se, assim como a de liberalismo, inseparáveis desse projeto de globalização comercial, no qual a plantação e a colónia foram centrais (Mbembe, 2014).

Assim e a partir do regime da plantação, neste caso a plantação do algodão, procuro entender o papel que esta teve para os monocultivos da mente (Shiva, 2008), no sentido em que esse período funda a razão de supremacia ocidental e fortalece-a através da mercadoria de objetos e pessoas, que por sua vez contribuem para a riqueza desses impérios e do seu domínio até hoje.

### Saber negr@ deslocad@ no tráfico de escravizad@s do Atlântico

Uma crioula, investigadora do tipo detetive, com espírito de artista, começou a perseguir uma semente de algodão com mais de 3000 anos e os saberes a ela ligados. Aos poucos essa semente virou muitas e os saberes cruzaram-se e desdobraram-se, tomando corpo, mas continuando a fazer parte de um pano só.

Essa semente tinha dado um pano de algodão, proveniente dessa fibra de cultivo milenar. Desse pano tinha sido feito saia e eis que a trazia vestida. A saia havia sido bordada e o bordado desenhava o seguinte texto em cores:



“Vou contar uma história, prestem bem atenção. É uma história de luta e também teve escravidão, isso contam os mais velhos como foi a fundação. Seis negras aqui chegaram até nossa região e arrendaram essas terras com fiação de algodão que vendiam lá em Flores produtos feitos à mão. Conseguiram pagar a dívida, porque tinham união e assim tiveram posse as terras de Conceição. Francisco, um escravo rebelado, com as negras fizeram uma combinação: construíram uma capela para fazer devoção e em homenagem à Santa e às seis negras do algodão nomearam as terras de Conceição.”

Como detetive que era, procurou a fonte caligráfica e encontrou a letra de Lena Oliveira, bordada pelas mãos de Valdeci Silva, artesã da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas. Ah sim, e a fonte da informação? Essa veio de boca em boca, pelo escravo rebelado Francisco José e pelas negras sem nome. Quem publicou? a AQCC – Associação Quilombola de Conceição das Crioulas que colocou a saia à venda na sua loja na Casa da Comunidade.

Quando aí se deslocou, a investigadora não resistiu à naturalizada pergunta de quem chega ao quilombo: como se chamavam as negras? de que parte de África viriam os antepassados destas negras, de que etnia, de que cultura?

Só que desta vez a investigadora preencheu esse vazio. Imaginou que a avó das 6 negras havia partido ainda jovem, da plantação de algodão no interior do Senegal para a Casa dos Escravos da ilha de Gorée no Senegal, comprada por um tio que por sua vez estava em negócio com os portugueses. [Essa investigadora, como detetive, tinha passado lá na Casa em 2019, sentindo por breves minutos o que dias e anos foram os pés molhados nas portas de embarque para o mar ou para a morte, a humidade, a fome, o escuro, o cheiro de fezes e a claustrofobia de 2,6 metros para 20 escravizad@s.] Mas nessa Casa com nada de casa, já não havia identidades e essa negra ficou entre tantas outras mulheres escravizadas. Não ficou muito, ainda conseguiu lembrar-se de ser carregada com 25 anos de lá para

Ribeira Grande, na ilha de Santiago, Cabo Verde. Desde esse dia, perdeu a conta às noites e aos dias das gerações que viveram o terror. Junto com outros tecelões escravizados, ficou alguns anos na plantação de algodão nessa ilha, escravizad@s de casa dedicad@s também à fiação e à tecelagem.

É dess@s escravizad@s que mais tarde as filhas dessa negra foram arrancadas para o Brasil e desembarcaram no Porto de Galinhas no Recife. De lá fugidas para o território do atual quilombo de Conceição das Crioulas, plantaram as sementes de algodão que por lá encontraram, fiaram e na cidade de Flores venderam para pagar as rendas daquelas terras, até que a 1 de janeiro de 1802 conquistavam o documento que lhes reconhecia a posse das terras.



Figura 2. Casa dos Escravos, ilha de Gorée, Senegal. (Rita Rainho, 2017)

### A cultura do algodão no autorreconhecimento comunitário

A história da formação do quilombo de Conceição das Crioulas (Pernambuco – Brasil), que essas negras deixam para trás, ficou silenciada pelas línguas incompreendidas, pelas bocas tapadas por máscaras de Anastácia – um objeto de tortura preso entre a língua e o maxilar, usado no tráfico de escravizad@s da África que alimentou todo o advento da ordem económica atlântica.

A máscara era usada oficialmente pelos senhores brancos para impedir que as/os africanos/as escravizados/as, durante o trabalho nas plantações, comessem cana de açúcar ou sementes de cacau, mas a sua função primária era implementar uma noção de silenciamento e medo, na medida em que a boca era lugar de mudez e de tortura. (Kilomba, 2020, p. 31)

Com a passagem ficcional – Saber negr@ deslocad@ pela violência do tráfico de escravizad@s do Atlântico – atravessei o limbo desta história mais longínqua das negras que fiavam algodão desde o interior do continente africano, tendo passado pelo entreposto das ilhas de Cabo Verde, rebeladas no interior do Brasil. Daí por diante, não fosse a rebelião e a união das seis negras e não haveria transmissão de história desde o século XIX até ao quilombo de Conceição das Crioulas de hoje, de boca em boca, esta boca comunitária que lhe contou toda essa luta.

Um dos registros da memória permanente mais importante na comunidade foi o papel desempenhado pelas mulheres, a exemplo de Agostinha Cabocla, contrariando toda e qualquer expectativa da época, indo até à cidade de Recife, capital de Pernambuco, para participar de uma audiência/reunião em que o tema era a ocupação

ilegal do território de Conceição das Crioulas. O espírito guerreiro das crioulas retrata a luta e resistência do povo quilombola, ainda que de forma desconhecida. Agostinha Cabocla, mulher quilombola, já denunciava à época os abusos dos fazendeiros para ocuparem o território de forma ilegal. (Silva, 2012, p. 59)

Agostinha Cabocla guardava um documento herdado das negras. Esse documento estaria registado no Livro do Tombo em Portugal e possuía 15 selos. Era um direito que vinha da vida, em que Agostinha Cabocla, mesmo sem saber ler nem escrever, se impunha como sujeito representativo de um direito coletivo, o do seu povo. Este foi um entre muitos momentos marcantes que determinaram um processo de autorreconhecimento da comunidade quilombola.

Até 1987 manteve-se a plantação de algodão e a sua venda em Flores, como foco de subsistência da comunidade, até que o insecto vulgarmente conhecido por barbeiro (*T. brasilienses*) destruiu toda a plantação, assim como foi transmissor da doença das Chagas.

Em 2000 é criada a Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC) e o trabalho que integra a história, as artes, a política e a resistência da comunidade ganha consistência. Apoiada por este legado cultural e de relação com o território a AQCC, através da Comissão de Artesanato, desenvolve um trabalho com as matérias primas que a terra reconquistada oferece, como o barro, o caroá, o catolezeiro e a madeira, transformando-as através dos saberes artesanais. Esta atividade permite gerar um rendimento e além disso configura uma atividade educativa que envolve crianças, jovens e adultos.

A semente do algodão, outrora força da resistência de um povo, está protegida pela Maria em vigorosos algodoeiros no jardim de sua casa. E enquanto isso, consolida-se a produção de bordados com a história da comunidade em textos e desenhos sobre saias, blusas e sacos de pano cru, concebidos em 2000 no âmbito do projeto de extensão “Imaginário Pernambucano” numa parceria da Universidade Federal de Pernambuco com a AQCC e o Sebrae-PE. Este projeto foi desde então apropriado e gerido localmente pela própria AQCC.

O algodão acompanha o estudo da génese da comunidade nas escolas e nos estudos superiores na comunidade. Enquanto elemento de génese comunitária, o algodão aparece em várias teses de mestrado de lideranças comunitárias de Conceição, como é o caso de Givânia Silva, com “Educação como processo de luta política: A experiência



Figura 3. Território do quilombo de Conceição das Crioulas, Brasil. (Rita Rainho 2019)

de educação diferenciada do Território Quilombola de Conceição das Crioulas”, 2012 e Márcia Nascimento com “Por uma pedagogia crioula: memória, identidade e resistência no Quilombo de Conceição das Crioulas – PE”, 2017, realizadas no MESPT – Mestrado em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais da Universidade de Brasília. Ainda como elemento de génese comunitária é usado no texto para apresentação da história da comunidade na saia referida aqui na primeira parte, tornando-se presente na cultura local e global. Enquanto elemento visual de forte carga identitária, o algodoeiro é personagem principal no mural da Escola José Nêu de Carvalho (escola na comunidade) num projeto de educação artística com a participação de Mónica Faria, professoras e estudantes. Em Conceição das Crioulas, o algodão articula o processo de autorreconhecimento comunitário, enquanto elemento que nos remete para a origem coletiva e de resistência da comunidade de Conceição das Crioulas.

Trata-se de uma planta que carrega saberes negr@s associados a ela, sendo que impulsionou uma narrativa local que permite hoje uma educação diferenciada, vinculada aos saberes e à história da escravatura, da resistência e da luta comunitária.

### Semente selvagem na história de resistência cultural

Regressando à passagem do saber cultivar e fiar algodão em Cabo Verde, permito-me agora a ligação a uma experiência nas ilhas. Comecei a conhecer Cabo Verde em 2010, no I Encontro Internacional sobre Educação Artística que organizamos no Mindelo. E já se vê a importância destes congressos, encontros e diálogos, como o recém criado Congresso Internacional “Diálogos entre Brasil e Portugal, o ensino artístico que temos e o que queremos”. Nunca tinha tocado o algodão ainda em fibra bruta, embora eu o vestisse usualmente. E embora soubesse da forte história de produção de algodão nas ilhas de Cabo Verde, nunca tinha visto a planta até 2018, quando comecei a estudar com Vanessa Monteiro os padrões da panaria tradicional cabo-verdiana para o Salão de Design do Centro Nacional de Arte, Artesanato e Design. Num dos padrões do *pano d’obra*<sup>1</sup> estava a figura estilizada do invólucro da flor de algodão (*capulho*). Foi aí que nos aproximamos desta planta que, segundo Sena Barcellos, se encontrava entre uma das espécies de património vegetal originário de Cabo Verde (Sena Barcellos, 1899).

Os registos reais de Portugal da produção de algodão em Cabo Verde comprovam a sua existência nas ilhas de Santiago e Fogo desde o século XV. Esta matéria prima global na segunda década do século XVI, associada à produção algodoeira, o *pano d’ terra* ganhou alto relevo na

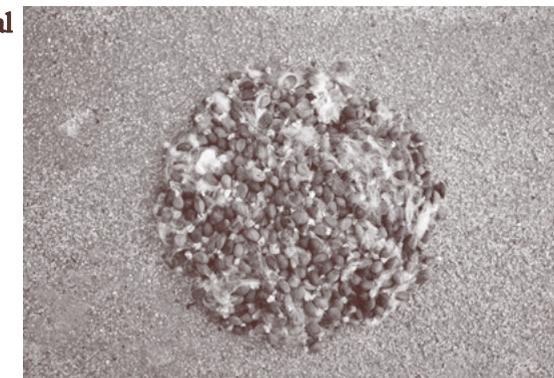


Figura 4. Recolha de sementes de algodão selvagem na ilha de São Vicente, Cabo Verde. (Neve Insular, 2018)

<sup>1</sup> *Pano d’obra* como já o nome indicia, é um pano de incomparável beleza e mestria técnica e complexidade. Feito de algodão e composto por bandas de cerca de 15 cm de largura, tecidas em teares rudimentares, com padrões de motivos geométricos, geralmente branco e azul do indigo.

economia (até ao século XIX) como produto de exportação. O uso do vestuário fabricado a partir do algodão vem tornar este património um produto-rei de sobeja importância comercial e simbólica.

A produção algodoeira e a panaria entram em decadência no século XVIII com grandes períodos de seca e fome no arquipélago, matando @s escravizad@s e secando as árvores de algodão<sup>2</sup>. A essa falta de mão de obra ainda se soma a queda de demanda exterior devido à Revolução Industrial que, mecanizando e massificando as plantações, a fiação e a tecelagem, substitui a produção artesanal de todo o ciclo do algodão. O século seguinte é marcado pela balança dos valores humanistas que decretaram a abolição da escravatura contra a “necessidade” do trabalho escravo devido aos interesses macro-económicos e perante o acréscimo da revolta e da resistência. No entanto, se o tráfico se mantém, clandestino, o cultivo de algodão quase desaparece, assim como @s escravizad@s que detinham os saberes ancestrais deste setor têxtil.

(...) da Fajã de Baixo. Um dia saiu para a Vila com seu filho nas costas. Não tinha botado comida no corpo passava mais de uma semana. Andou, andou (...) cada vez podendo menos. Quando chegou na Assomada do Vento sentou-se para descansar. Tirou o filho das costas. O filho estava morto. Luzia não o enterrou. Ninguém viu o corpo do menino. Luzia tinha fome. Só ficaram os ossos... (Mariano, s/d, p. 97)

O clima semi-árido mantém sua agrura sobre as ilhas, sendo que no século XX as secas e as consequentes fomes deste povo se tornam dramáticas com perdas da população recenseada na ordem dos 22%. Esta morte coletiva do povo torna-se ainda mais evidente com o reafirmar do abandono da metrópole como denunciado pelos e pelas combatentes do PAIGC – Partido Africano para a Independência da Guiné e de Cabo Verde e da UPICV – União do Povo das Ilhas de Cabo Verde logo no início da segunda metade do século XX.

Com a proclamação da independência de Cabo Verde (5 de julho de 1975), entre muitos e muitas cabo-verdianos e cabo-verdianas, regressa de Portugal às ilhas um grupo de artistas licenciados em Belas Artes, Manuel Figueira, Luísa Queirós e Bela Duarte, juntando-se a mais professoras na cidade do Mindelo para uma pesquisa da arte popular no arquipélago, para que esta pudesse ressurgir do anonimato em que o regime de plantação, a escravatura e o colonialismo a colocaram.

A beleza incomparável dos panos antigos, a escassez de tecelões, que em Santiago já rareavam e que nas outras Ilhas deixaram praticamente de existir, a idade avançada e o facto de não terem transmitido os seus conhecimentos aos jovens, levou este grupo a tomar uma resolução – NÃO DEIXAR MORRER A TECELAGEM. (Figueira et al., 1983, pp. 75-76)

Com particular foco no setor têxtil, este grupo forma a Cooperativa Resistência que vem a originar o Centro Nacional de Artesanato, desenvolvendo durante mais de uma década um trabalho de investigação, de passagem de conhecimento, constituição de acervo, experimentação e criação artísticas a partir das artes populares.

(...) e revelou-me o sítio onde até hoje, nesta ilha tão seca, a planta têxtil, o algodoeiro, cresce espontaneamente como arbusto vulgar, quase rasteiro. (Figueira, 1992, p. 28)

Em Cabo Verde, como em Conceição das Crioulas, a produção de algodão ficou totalmente extinta. São Vicente não teve cultivo de algodão, porém o vento, junto com migrantes das ilhas, ter-se-ão encarregado de carregar sementes. De tal modo que, embora a ilha não seja propícia à prática agrícola (apenas 0,9% de superfície terrestre na ilha é cultivada<sup>3</sup>), nem à vegetação espontânea, vários arbustos de algodão selvagem resistem em algumas áreas mais húmidas da ilha. É a partir da recolha das sementes desses arbustos que começamos a produção de algodão agroecológico, inicialmente com o princípio de biodiversidade. Atualmente, na extensão de 2021, está a ser implementado o princípio do sistema agroflorestal no Centro Agro-ecológico do Madeiral, no interior da ilha. É nessa plantação que se enraíza o projeto “Neve Insular”, em parceria com a Associação Agro-Pecuária do Madeiral e Calhau.

Não se tem a pretensão de produzir massivamente algodão para a indústria têxtil. Partimos da importância histórica da planta do algodão no arquipélago, propondo-se uma atuação nos campos da agroecologia, da educação e do campo artístico.

*Montanhas ta nu, sem vida, que falta d'ága, má selvagens e ta mostra nos kel vida que bem del, forjod na resistencia, sonh e utopia. assim, k'algodão ta vingá na ilha, ta brotá momentos de imaginação e fantasia,*

(...)

*Na futur no ta ten mon-memória.*

*Nes mon, ese memória critica de fibra é que soltá de hes regime de plantação e colonialismo, de se força de opressão de corp e mente,*

(...)

*Nes mon, ese memória sensível de toque é que registá es sabedoria de fibra de otes temp. Macio, suave e que, na se transformação, ta txa vra flexível e resistente, na mei de ded, pau de hes instrument que foi inventod pa transformal.*

*De colhé té sumiá, no ta torná começá ciclo de algodão<sup>4</sup>.*

(Neve Insular, 2020)

<sup>3</sup> Recenseamento Geral de Agricultura 2016 Ine.cv.

<sup>4</sup> Tradução livre da autora: “As montanhas estão nuas, estéreis de vida, ávidas por água, mas selvagens e reveladoras da vida que delas brota, forjada em resistência, em sonho e utopia./ Assim, vingará o algodão na ilha, inflamando-a de cenários imaginários, ficcionais(...)./ No futuro teremos mãos-memória./ Nessas mãos, esta memória crítica da fibra que se soltou dos regimes de plantação e colonialismo, da sua força de opressão de corpos e mentes./ (...) E nelas, a memória sensível do tato que registou os saberes ancestrais de uma fibra. Macia, suave e que, em jeito transformador, se deixa flexível e resistente, entre os dedos e os paus dos rústicos instrumentos que para isso foram inventados. Da colheita à semente se regressa, retomando-se o ciclo do algodão.”

<sup>2</sup> 34 IAN/TT, Cartório Notarial nº 7º, Lº 1619, Fev. 4 – Abril 30, fls. 146v-152v, 23 de Março de 1619.

### Lutas na educação artística

E por isso volto à relação histórica de Cabo Verde e do Brasil com o algodão, que nos transporta para lutas pelo território, corpo e identidade. Em ambas as geografias parece que o algodão e o pensar/fazer em torno dele podem tornar-nos permeáveis a um universo político de questionamento, dúvida e risco sobre as (im)possibilidades de se entender a nossa forma de pensar, de liderar, de consumir, de vestir e se expressar, gingando em democracia, fazendo estremecer a tentação de reproduzir os modos naturalizados de ensinar e aprender.

Não é o ato de ler e escrever simplesmente, é uma troca de saberes, uma socialização das ações práticas que se baseia na história e na vida da comunidade e se liga, por um lado, às lutas e por outro, constrói e afirma identidade e pertencimento ao território. Ao aprender com o filho a fazer o artesanato, a mãe aprende, relembra, refaz a história de seus ancestrais e, muitas vezes, no inconsciente, protagoniza a história das mulheres negras quilombolas. (Silva, 2012, p. 137)

Interessa promover conhecimento biodiverso, centrado no saber e sementes locais, bem como em laboratórios de pesquisa e experimentação intercultural e de micropolítica. Vandana Shiva, defende que os monocultivos são resultados de sociedades autoritárias que exploram e oprimem, pelo que pretendo entender a diversidade e o plantio de algodão como um regresso à terra enquanto implicação na reimaginação da história a partir de lutas que herdamos e que nos implicam no questionamento nos modos de pensar, educar e viver.

A plantação de algodão em São Vicente pretende por isso ser mais que uma plantação em agroecologia, quer-se uma área de encontro, de pesquisa, de experimentação e de vivência e prática coletiva de arte & design. Esta experimentação dá-se entre agricultores e agricultoras do vale, artesãs e artesãos, designers e arquitetos, professores e professoras, alunos e alunas, famílias e várias pessoas que procuram novos sentidos para suas práticas, para um sentido comum que se questiona e ao mesmo tempo se persegue. Pretende-se ainda entender as possibilidades de troca do Quilombo com as ilhas, no sentido da partilha do entendimento político que o pensar/fazer a partir do algodão de Conceição das Crioulas detém como força de organização comunitária para o projeto ainda frágil a esse nível nas ilhas.

### Referências

- Figueira, M. (1992). Tecelagem cabo-verdiana, paixão pelos têxteis. Apontamentos de um artista plástico. *Revista Ekhos*, abril/mai/jun.
- Figueira, M. et al. (1983). Currículo das actividades do período anterior à formação da “Cooperativa Resistência” até à presente data. In *Separata de actas do colóquio sobre artesanato* (Coimbra, 8 a 11 de Novembro de 1979). Coimbra: Serviços Municipais de Cultura e Turismo de Coimbra e Instituto Português de Património Cultural.
- Kilomba, G. (2020). *Memórias da plantação – Episódios de racismo quotidiano*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Mariano, G. (s.d.). *Vida e morte de João Cabafume*. Lisboa: Vega.
- Mbembe, A. (2014). *Crítica da razão Negra*. Lisboa: Antígona.
- Mbembe, A. (2017). *Políticas da inimizade*. Lisboa: Antígona.
- Neve Insular (2020). Montanhas ta nu. Webinar de apresentação do DIVERSIDADE, 31 Agosto 2020.
- Sena Barcellos, C. J. (1899). Subsídios para a história de Cabo Verde e Guiné. Tipografia da Academia Real das Ciências de Lisboa.
- Shiva, V. (2008). *Los monocultivos de la mente (perspetivas sobre la biodiversidade y la biotecnología)*. México: Fineo.
- Silva, G. (2012). *Educação como processo de luta política: A experiência de “educação diferenciada” do Território Quilombola de Conceição das Crioulas* (tese de mestrado). MESPT, Universidade de Brasília, Brasil. <https://repositorio.unb.br/handle/10482/12533?mode=full>

# Mulheres artistas em outras histórias da arte<sup>1</sup>

Rosália Menezes

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil

<sup>1</sup> O presente texto faz parte da minha pesquisa de pós-doutoramento realizado na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto e tem como supervisor o professor Doutor José Carlos Paiva.

## Resumo

O presente artigo problematiza acerca da exclusão e do silenciamento no que toca à produção artística de mulheres na história da arte ocidental. Discute-se, com base em uma chave de análise histórico-crítica, a universalização das narrativas canônicas na história da arte e os modelos normativos dominados por critérios simbólicos de hierarquias de gênero. A ausência das poéticas-artísticas de mulheres na história da arte envolve modalidades históricas de domínio e condições assimétricas de oportunidades a elas oferecidas na formação artística. Nesse âmbito, interessa se pensar uma experiência educacional diferente dessa que por ora se tem. É preciso se compor práticas educativas contra-hegemônicas e mais inclusivas em territórios estéticos onde a atuação de mulheres artistas reescreva outras histórias da arte.

## Introdução

A escritora moçambicana Paulina Chiziane revela com sutil delicadeza a necessidade de tornar visível o que afeta as mulheres e, ao mesmo tempo, faz um chamado para que as próprias mulheres tomem pelas mãos os desígnios como uma ação de resistência política e poética:

Coloquei no papel a aspirações da mulher no campo afectivo para que o mundo as veja, as conheça e reflita sobre elas. Se as próprias mulheres não gritam quando algo lhes dá amargura da forma como pensam e sentem, ninguém o fará da forma como elas desejam. (Chiziane, 2013, pp. 202-203)

As maneiras de ver, pensar e sentir das mulheres são múltiplas, polifônicas são suas estéticas, entremeadas por questões de gênero, raça, etnia, classe social, geopolíticas do poder. Foram contínuos silenciamentos em inúmeras tentativas de arruinar, escamotear, desqualificar e excluir a presença e atuação das mulheres e sua relevância no terreno da invenção artística e do ativismo político-cultural. No âmbito em que se inscrevem esses aspectos, também se instaura um modelo codificado e legitimado por um sistema da arte que se mantém referenciado pelos cânones da historiografia oficial. Esse contexto de desigualdade e muitas dessas estratégias não são detectáveis de imediato, no entanto, seus mecanismos e efeitos garantem os domínios do saber em curso seguro e solidamente estabelecido por uma história da arte assentada em paradigmas que recusa singularidades e funda uma universalidade excludente.

Importante é aqui ressaltar, dimensionando a questão entre arte e gênero<sup>2</sup>, que não é possível utilizar o termo “mulher” de modo universal, pois é preciso redimensionar gênero além das definições binárias normativas, pensar da perspectiva dos feminismos plurais, considerando um amplo território de diferenças e especificidades que o termo concentra.

Segundo as historiadoras da arte Norma Broude e Mary Garrard ‘a conformação coerente da categoria ‘mulher’ é uma impossibilidade teórica’, pois não há como juntar tamanha diversidade numa só palavra, uma vez que cada mulher é formada por sua pessoal combinação de pertencimento a uma comunidade, cultura, território, classe etc., características que informam visões de mundo e maneiras absolutamente diversas de se relacionar com ele. (Leme, 2019, p. 18)

Por uma questão estratégica, no entanto, e em consonância com as lutas e conquistas políticas das feministas no decorrer da história, priorizo no texto o uso da categoria “mulher”, mesmo considerando que seja insuficiente para tamanha diversidade, garante

<sup>2</sup> Será utilizada a barra (//) para compreender todas as identidades de gênero além da normatividade binária de masculino e feminino.

o fortalecimento de um grupo que intenciona a conquista de espaços estruturados historicamente com apoio nas desigualdades, exclusões nas relações de domínio e exploração de um grupo sobre outro (Leme, 2019). É nessa perspectiva que esta exposição toma posicionamento teórico.

### As narrativas excludentes

A existência da arte é descrita, nos manuais de História da Arte, dicionários e enciclopédias, como um bem cultural e uma das mais altas expressões dos valores de superioridade e universalidade do Humanismo. O vocábulo arte passou, no entanto, por um extenso percurso histórico de transformações correntes. Com procedência no Renascimento cultural italiano, o conceito de arte passou a ser associado às especulações teóricas desenvolvidas por artistas (pintoras/es e escultoras/es) e intelectuais da época que eram quase todos homens. Foi na passagem do Medievo para o Renascimento que a atividade da/o artista tomou distância em relação à atividade das/os artesãs/ãos. Nesse contexto histórico, aconteceu a divisão entre arte e artesanato, isto é, entre os ofícios manuais, considerados arte mecânica e o pensamento conceitual especulativo, indicativo das artes liberais. Alguns artistas do Renascimento italiano escreveram tratados com o intuito de legitimar teoricamente sua produção artística e firmarem-se na qualidade de artistas representantes das artes liberais. Suas especulações teóricas pretendiam delimitar um conjunto de regras à prática artística da pintura, escultura e arquitetura, isto é, aquelas que eram consideradas artes superiores. Afirma-se, desse modo, uma autoridade do intelectual masculino, artista e historiador da arte que elege códigos pictóricos de representação majoritária, um modo de certificar uma dada narrativa histórica amparada no termo duplo belas-artes, tracejada pelo domínio convencional do visível:

Algo se constitui no cadinho mítico do Renascimento: é o lugar-comum do que se entende em geral pelo termo belas-artes, termo formulado no momento preciso – como aposta inicial e como sua consequência – em que se inventava o discurso da história da arte. (Didi-Huberman, 2013, p. 111)

Fundamenta e delimita essas diferenças a obra do pintor, arquiteto e historiador da arte, Giorgio Vasari (1511- 1574). Segundo Vasari, o verdadeiro artista é aquele dotado de capacidades intelectuais específicas que o situam em destaque em relação aos seus contemporâneos. A perspectiva assumida por Vasari define a atividade artística como oriunda de uma reflexão intelectual que o artista precisa desenvolver para respaldar autoridade sobre a produção artística. O estabelecimento das chamadas “grandes artes” (pintura, escultura e arquitetura) se

fundamenta nessa definição do artista como o ideal de homem instruído que cria obras de arte conduzidas pelo fio da razão. As demais artes são consideradas inferiores e associadas aos trabalhos artesanais.

A diminuição do valor dos ofícios que envolviam habilidades manuais pertence a uma longa genealogia, que teve início na Grécia clássica, onde as manifestações teóricas e a reflexão filosófica eram consideradas hierarquicamente superiores às atividades que envolviam o trabalho com as mãos. Pensando o caráter extemporâneo que a historicidade integra, é notória a hierarquização vigente, que ainda hoje se presencia, quando se pensa a relação entre arte e artesanato, entre produção artística de mulheres oriundas de povos tradicionais e arte acadêmica ou referenciada pelos curadores e museus internacionais. Nos mais lidos e adotados manuais de História da Arte, a realização de obras artísticas de mulheres são quase inexistentes. Narrativas poéticas oriundas de outros povos fora do continente europeu são consideradas exóticas, folclóricas ou classificadas como arte dos povos primitivos. A História da Arte canônica e seus historiadores, que são em sua maioria homens brancos e europeus, assentados em critérios teóricos ditos verídicos e irrefutáveis, não demonstraram interesse em investigar, cotejar ou desenvolver um olhar especulativo para as poéticas-artísticas de mulheres e homens que vivem ou viveram em regiões fortemente marcadas pela colonialidade e suas epistemologias excludentes, como sucede na América Latina e na África.

Um seletivo grupo de artistas e suas criações formam o que é conhecido como cânone, o exemplo das manifestações mais sofisticadas da cultura ocidental. (...) Como definiu o historiador da arte Steve Edwards: ‘O cânone é uma condição estrutural da história da arte’. Os mestres e gênios canônicos eram invariavelmente homens brancos, educados formalmente e europeus. (Pedrosa, 2018, p. 30)

Não houve interesse em deslocar o olhar para pensar outros modos de construir saberes e práticas além do que já estava posto, ou investir fora dos parâmetros habituais. Tendo em conta os tempos vividos e os seus efeitos sobre a história, seria bom tempo para perscrutar possibilidades de constituir, diferentemente, outras histórias da arte, mas como abertura para pensar o presente e problematizar essas relações assimétricas que universaliza a experiência de representação artística europeia como dispositivo de subordinação estrutural.

### Estereótipos de controle

Um dos temas polêmicos, nas discussões que envolvem arte e gênero, é a tentativa continuada de algumas/uns críticas/os e historiadoras/

es da arte em buscar emoldurar um estilo de “arte feminina” e erigir padrões estéticos ancorados em oposições binárias idealizadas num suposto modo “naturalmente” feminino. Essas práticas discursivas se alimentam de estereótipos comportamentais usados para valorar moralmente jeitos de atuação feminina em contraposição aos modos masculinos de atuar: racionalidade, objetividade, agressividade e a esfera pública são traços associados ao masculino, enquanto emoção, suavidade, subjetividade, temas maternos e a esfera doméstica são traços recomendados para a personalidade feminina. Esses jogos simbólicos binários de caráter marcadamente ideológico intencionam espelhar a natureza de um estilo de atividade artística dita “feminina”, ou seja, transformar uma escolha temática, os elementos da composição e a delimitação dos assuntos de uma poética-artística em um estilo que define a essência do feminino. Uma estrutura de crenças que recorre e reitera o jogo das polaridades para explicar os modos corretos de conduzir o olhar e decifrar uma forma. O objetivo dessas classificações é homogeneizar a experiência perceptiva, pois a visão de cada qual, em grande parte, é constituída pelas crenças e valores que o mundo social informa.

Essas veredas históricas foram tão silenciadas que quase esmaeceram nas memórias dos caminhos percorridos por mulheres. A produção feminina, entretanto, é tão diversificada quanto suas experiências de mundo vivido, suas geopolíticas e as subjetividades culturalmente compartilhadas. Nesse sentido, enxergam-se as diferenças e singularidades na diversidade de suas invenções estéticas, como vigor que desestabiliza as imposições dos esquemas restritivos da liberdade de invenção.

(...) a dificuldade de encontrar relações entre obras se transforma em potência, na medida em que estão presentes questões acerca de dois critérios centrais à disciplina da história da arte: a diferença de valor entre o masculino e o feminino e a diferença de valor entre arte e artesanato. (Leme, 2019, p. 18)

Há uma linearidade classificatória, limitante e impeditiva da inserção de uma produção artística que não confere no índice das grandes figuras masculinas da arte e da genialidade a estes atribuída. Opera-se com um critério de validação que desqualifica e exclui objetos artísticos que transitam numa relação entre arte e gênero, desqualificação e exclusão que funcionam como expediente metodológico para bem educar o destino dos modos de perceber e compreender as relações entre arte e realidade social.

Se o gênero do artista influencia julgamentos de valor das obras, então é preciso desmontar a hierarquia baseada em critérios simbólicos enviesados que comprometem a leitura delas e produzem consequências reais aos grupos sociais identificados como *feminine*. (Leme, 2019, pp. 19-20)

Linda Nochlin (1931-2017), estadunidense, historiadora e crítica de arte, escreveu em 1971 um artigo que se tornou referência quando se cuida de assuntos envolvendo arte e gênero. A historiadora faz uma pergunta que provoca um incômodo, se pensada com amparo nos questionamentos que suscita: “Por que não existem mulheres artistas?” Nochlin começa por pensar os equívocos da concepção amplamente difundida sobre o que seria arte, entendida, pelo senso comum, como sendo uma expressão da vida pessoal em termos emocionais transpostos para uma obra pictórica (Nochlin, 2017). Nas artes, entretanto, bem como em tantos outros campos de estudo, a presença da mulher é limitada e excluída, mas os motivos desse impedimento, como acentua Nochlin, não derivam do desinteresse ou incapacidade das mulheres e nem tampouco de aspectos associados historicamente ao caráter feminino. O motivo reside na natureza das instituições e do sistema educacional, pensados como um amplo sistema excludente organizado por signos, significados, símbolos e sinais (Nochlin, 2017). Esse sistema educacional amparado por um leque de instituições que organiza e regulariza uma ordem sistêmica – família, casamento, Estado, religião e classe social – impossibilita mulheres – negras, mais marcadamente – de frequentar e se beneficiar das estruturas institucionais destinadas à formação artística. Além de questionar sobre as desigualdades de condições entre homens e mulheres para frequentar profissionalmente o mundo da arte, ela também torna complexos aspectos valorativos que envolvem gênero e lugar de poder “(...) sobre o julgamento diferenciado de obras que pudessem supostamente apresentar alguns atributos ‘femininos’” (Gruppelli, 2008, p. 16). Nochlin parte de uma análise sociológica para problematizar a natureza das instituições e do sistema das artes com suas exigências e critérios de participação previamente configurados por um modelo excludente.

Assim, a questão da igualdade da mulher – nas artes, como em qualquer outra área – não recai sobre a relativa benevolência ou má vontade dos homens como indivíduos, nem sobre a autoconfiança ou objeção de mulheres como indivíduos, mas sim sobre a própria natureza de nossas estruturas institucionais e a perspectiva da realidade que elas impõem aos seres humanos que delas fazem parte. Como disse John Stuart Mil há mais de um século: ‘Tudo aquilo que é costumeiro parece natural’. (Nochlin, 2017, p. 20)

Esses critérios são legitimados continuamente por um sistema educacional que inclui escolas, universidades, museus e todo um aparato conceitual proveniente de uma farta produção intelectual, divulgada em livros, artigos e catálogos, além de uma produção audiovisual amplamente difundida. Todo esse material formativo compõe a história da disciplina História da Arte.

### Quem tem medo de mulheres artistas?

O coletivo “A HISTÓRIA DA ARTE”<sup>3</sup> realizou uma pesquisa e mostrou dados sobre 2.443 artistas de 11 livros considerados os mais utilizados em cursos de graduação em Artes Visuais no Brasil. A pesquisa durou um ano e foi publicada na revista *Select* na edição de dezembro/2017/janeiro/fevereiro/2018. Os dados demonstram um quadro excludente da História da Arte. Foram pesquisados 11 livros, onde 90% dos artistas citados são homens – 2.222, ante 215 mulheres, sendo que sobre seis das artistas mulheres não consta nenhuma informação. A pesquisa também identificou o fato de que as imagens dos livros contêm 18,9% de homens nus ou seminus – dos quais 48,2% são imagens de Jesus, ao passo que, no caso das mulheres, os números são 1.060 imagens, sendo que 44,3% estão nus ou seminuas.

O grupo de ativistas feministas Guerrilla Girls realizou no segundo semestre de 2017, no Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand – MASP, uma exposição intitulada “Guerrilla Girls: gráfica, 1985-2017”. A exposição aconteceu no ano em que toda programação do MASP era dedicada às “Histórias da Sexualidade”. Foi apresentada a trajetória do grupo que se debruça sobre questões como heteronormatividade, homofobia, racismo, sistema da arte e o combate à desigualdade entre homens e mulheres na História da Arte. A exposição procede a uma retrospectiva de 116 trabalhos do grupo. Uma das importantes ações de intervenção de ativismo feminista realizada pelo grupo foi uma pesquisa sobre o percentual de obras de artistas mulheres no acervo do Museu. O MASP é considerado uma instituição de referência do Brasil, que tem a mais importante coleção de arte europeia da América Latina. A pesquisa identificou o fato de que apenas 6% do acervo de exposição eram de obras produzidas por mulheres, mas que 60% dos nus são femininos. Em 1989, o grupo realizou uma pesquisa no acervo do Metropolitan Museum e os dados revelaram que 5% das artistas na seção de arte moderna são mulheres, mas o percentual de 85% da nudez nas obras é feminino. Vale ressaltar que grande parte das galerias e museus não fornece dados sobre a existência de obras de mulheres no acervo ou o percentual de artistas mulheres nas exposições.



Figura 1. Cartaz da exposição 'Guerrilla Girls: gráfica, 1985-2017' que aconteceu no MASP em 2017. (Fonte: #MASPtb - Twitter oficial do Museu de Arte de São Paulo)

As duas pesquisas foram inspiradoras da criação de dois novos cartazes brasileiros que constaram na exposição: “As mulheres precisam estar nus para entrarem no Metropolitan Museum?” (1989) e, o segundo cartaz, mais recente, consta o nome do MASP (2017).

Esses dados revelam os vieses de uma história da arte que necessita transitar por uma intervenção crítica feminista para repensar um quadro institucional, intelectual e político de reparação histórica que, além de questionar paradigmas estéticos, deve também discutir pontos que se relacionam com critérios e métodos de avaliação das obras de arte. Quem determina sobre o que se aprende? Quem tem o poder de certificar o que pode ser visto e o que deve permanecer na obscuridade? Micropoderes atuantes numa rede de relações que espelha e expande uma sucessão de discursos respaldados num saber com pretensão de verdade que avalia e valida os critérios de legitimação artística. Este é o poder, para citar um exemplo, de excluir a participação das obras de artistas mulheres indígenas, negras, latino-americanas dos manuais de história da arte e do acervo dos museus e das galerias. A História da Arte é uma das áreas mais marcadas pelo colonialismo patriarcal e o imperialismo.

A ideia do cânone está amparada na permanência de uma narrativa excludente com vínculo na desigualdade de gênero e na geopolítica dos corpos. Vale notar que o interesse em revelar e repensar os dispositivos institucionais e ideológicos de inclusão e exclusão implica, de modo incontornável, pensar estratégias de resistência crítica para afrontar esses mesmos mecanismos de poder em seus discursos de captura. Nesse sentido, as mulheres e suas poéticas-artísticas também estão sujeitas a sucumbir à lógica do cânone e a se alinhar aos interesses do mercado de artes e investimento onde os valores estéticos são convertidos em valores econômicos.

É preciso espoletar outros formatos que desestabilizem “(...) critérios de valor e de diferença que conformam a história da arte ocidental” (Leme, 2019, p. 24). Resistir à reiteração dos jogos de linguagem sedimentados por uma historiografia da arte imprópria em proliferar algum esgarçamento ou escape dos controles mercadológicos sobre os fluxos criativos de artistas mulheres e suas poéticas singulares de experimentação artística. O mundo da arte não é neutro e requer um olhar atento sobre um conjunto de valores historicamente produzidos. Questões de gênero, sexualidade ampliada, racismo, circunstâncias pessoais, ativismo político, colonialismo epistêmico, liberdade formal e estética, censura de Estado e a violência simbólica das narrativas culturais. Isto configura um agregado de pontos incontornáveis em torno dos quais o território das artes se mantém umbilicalmente conectada.



Figura 2. Capa do catálogo 'História das mulheres, histórias feministas'. Em destaque 'Permanecendo com o problema', obra de 2019 das artistas Osteroth & Lydia Hamann. (Fonte: <https://masp.org.br/exposicoes/historias-feministas>)

### Considerações finais

O congresso<sup>4</sup> problematizou uma questão que aponta para um deslocamento, uma desterritorialização: “O ensino artístico que temos e o que queremos”. Isto conecta com um desejo de proliferar outros modos de vida, de conhecimento e de compartilhamento. Quais meios são necessários para que se realize uma experiência educacional diferente dessa que se tem por ora? O que é preciso transformar, não apenas nas instituições de ensino, estas que precisam ser mais plurais, mais diversas e inclusivas, mas também para dismantelar modos de subjetivação social que foram historicamente produzidos e naturalizados pelas estratégias bem-sucedidas de dominação do capitalismo neoliberal? Para tanto, ter-se-ia de aceitar o desafio de pensar o desvio desses modelos normativos, misóginos e racistas, e confrontar narrativas que incomodam e foram suprimidas dos manuais escolares, mas que estão estruturalmente interligadas aos modos de ver, perceber e pensar o mundo por parte das pessoas; perscrutar maneiras de estabelecer relações com narrativas contra-hegemônicas e visibilizar, criticamente, outras histórias da arte. Não se dá o caso, no entanto, de assumir um ponto de vista que exclui o passado das imagens ocidentais da História da Arte, obliterando suas possíveis virtualidades, mas pensar em outras histórias da arte mais polifônicas, descentradas, bem mais feministas; temas transversais com poderes de reverberar em outros corpos, em outras vidas, conectar grupos, pessoas, territórios e temporalidades. Necessita-se de cultivar uma sensibilidade estética, ética e política, tecida entre artistas, educadoras/es, historiadoras/es, curadoras/es, dirigentes de instituições educacionais públicas e privadas, um diálogo nada fácil, mas de caráter inadiável; partir de um “não saber” para problematizar o lugar do conhecimento e das formas de sensibilidade e estabelecer um debate amplo em cenas mais inclusivas, plurais e diferenciadas.

### Referências

- Chiziane, P. (2013). Eu, mulher... por uma nova visão do mundo. *Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF*, 5(10), abril, 199-205.
- Didi-Huberman, G. (2013). *Diante da imagem*. São Paulo: Editora 34.
- Loponte, L. G. (2008). Mulheres e artes visuais no Brasil: Caminhos, veredas, descontinuidades. *Visualidades*, Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual – FAV/UFG, 6(1 e 2), 13-31.
- Leme, M. (2019). *Histórias das mulheres, Histórias feministas: Catálogo*. São Paulo: MASP.
- Nochlin, L. (2017). Por que não existiram grandes artistas mulheres? In Pedrosa, A. & Mesquita, A. (Orgs.). *Histórias da sexualidade: Antologia*. São Paulo: MASP, (pp. 16-37).
- Pedrosa, A., & Bechelany, C. (2018). *Histórias da sexualidade: Catálogo*. São Paulo: MASP.

# Um manifesto sobre a Arte/Educação que queremos considerando a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e a Educomunicação como proposta decolonial

Mauricio Virgulino Silva  
e Maria Christina de Souza  
Lima Rizzi

Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, Brasil

### Resumo

Considerando que a Arte/Educação deve ser coerente com o contexto onde e quando acontece, se faz indispensável a conexão entre os processos educativos e os modelos de sociedade que garantam a efetivação de Direitos Humanos. A manutenção desta conexão deve ser constante para que cumpra seu papel condizente com os desafios e lutas do seu tempo. Neste sentido, em consonância com um processo educativo dialógico e contextualizado, a inter-relação entre os paradigmas da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e da Educomunicação se dá em uma perspectiva decolonial da Arte/Educação de forma contextualizada, engajada e promovendo e respeitando a diversidade de compreensões e fazeres das Artes. Para tanto, são necessários arte/educadores preparados para atuar considerando os processos de leitura do mundo.

<sup>4</sup> Nota editorial: a autora refere-se ao I Congresso Internacional “Diálogos entre Brasil e Portugal: O ensino artístico que temos e o que queremos”, realizado na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto entre os dias 7 e 11 de setembro de 2020.

### Apresentação: o desafio aceito

Em formato de manifesto, este texto apresenta a inter-relação entre os paradigmas da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais e da Educomunicação como proposta para a reflexão sobre a Arte/Educação que queremos para o mundo contemporâneo, provocação colocada pelo I Congresso Internacional “Diálogos entre Brasil e Portugal: O ensino artístico que temos e o que queremos.”<sup>1</sup>

Para tanto devemos observar uma questão que é anterior:

Que mundo queremos? Comumente esta pergunta é respondida individualmente, mas o *nós* implícito a ela conclama uma coletividade. E há um perigo quando consideramos apenas a soma das falas individuais como coletividade, pois o que uma pessoa quer não necessariamente condiz com o que as outras pessoas querem. O que nós queremos deve ser fruto de uma reflexão que se torne comum, mas não necessariamente concordante, a todas as pessoas envolvidas. De toda forma, para criar encontros, temos que nos conhecer e refletir sobre o que faz sentido para nossa percepção individual e coletiva.

A tarefa de responder ao questionamento sobre qual mundo e qual Educação queremos nos faz buscar o que nos move como coletivo. Falar sobre mundo-coletivo é falar sobre mundo-sociedade. Assim, que sociedade queremos para este mundo? Quais relações sociais entre pessoas? Quais acordos e cuidados? Que contratos econômicos e qual a perspectiva de desenvolvimento queremos? Não que este manifesto pretenda responder a todos esses âmbitos, nem que a inter-relação da Abordagem Triangular e da Educomunicação como contribuição para este mundo-sociedade que queremos será a chave de transformação do todo. Mas, cientes de que ao movimentar um aspecto da sociedade provocamos alguma influência sobre os modos de pensar os outros aspectos, porque interligados e não separados em disciplinas estanques, pensaremos aqui sobre as áreas de conhecimento da Arte/Educação e da Comunicação/Educação.

### A busca por um mundo melhor: quebra das relações hegemônicas para uma maior justiça social

Um exemplo de que esta busca por um mundo melhor tem diferentes visões é a luta pelos Direitos Humanos. Marcada temporalmente pela publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) em 1948, representa um avanço social e político em muitos aspectos, pois coloca as bases para o que são os direitos das pessoas. De todo modo, a DUDH não pode deixar de ser alvo de uma leitura crítica sobre as ausências, tanto de representatividade em sua elaboração, quanto em definições em seu conteúdo. E este é um ponto crítico porque a DUDH é pretensamente universal, ou seja, quer compreender todas as pessoas

humanas, mas se colocar como universal é também estabelecer um modelo social, que apresenta quem cabe e quem não cabe no padrão do que é considerado pessoa detentora de direitos.

De toda forma, a garantia de que todas as pessoas tenham acesso aos Direitos Humanos, em uma visão mais inclusiva, e que respeite a diversidade de formas de organização social e cultural é base para alcançarmos um mundo que queremos, com direitos que representem o contexto e lutas atuais.

Nesse sentido, se todos somos iguais, e temos os mesmos direitos, como países defensores dos Direitos Humanos apresentam tantas diferenças sociais, no que tange ao acesso à Educação, à Saúde e à Segurança? Por que existem países signatários da DUDH tão pobres e outros tão ricos, em diferentes âmbitos, após 72 anos da publicação da mesma? Há uma hierarquia e uma hegemonia na perspectiva do que são os direitos humanos (Santos, 2014)? Ou seja, há uma hegemonia em pensar o que é um mundo melhor?

Em nossa reflexão, e sabemos que nela não estamos sozinhos, há sim uma perspectiva hegemônica, que pauta a sociedade que temos hoje, com diversos desequilíbrios ainda mais expostos por conta da situação da pandemia de COVID19 (Krenak, 2020; Santos, 2020), pela qual pessoas historicamente mais vulneráveis pelos séculos de opressão, são as mais expostas à falta de assistência. Assim, um caminho para um mundo melhor passa, ao nosso ver, pelo caminho visando a contra-hegemonia, em busca de uma sociedade na qual hierarquia tenha a ver com a organização de responsabilidades e funções e não seja sinônimo e garantia de privilégios como tem sido entendida.

A quebra da hierarquia não é uma quebra das atividades ou funções sociais diferentes. Não é possível que todas as pessoas tenham atividades idênticas em função, qualidade e execução, mas sim é necessário ter um equilíbrio entre a especialização e a generalização de saberes e práticas com o aprofundamento e as conexões entre diversos conhecimentos. Estes movimentos podem coexistir em todas as pessoas, pois em um aspecto somos especialistas e, em outro, somos generalistas, e ainda em outros somos dependentes – sem ser uma dependência opressiva e sim uma dependência produzida na prática colaborativa e dialógica de construção coletiva.

Assim, a ação contra-hegemônica é uma atividade de práxis decolonial, ou seja, uma reflexão-ação que suprime a lógica de desumanização que atinge as pessoas oriundas de processos coloniais, cerne do colonialismo histórico, com efeitos materiais, epistêmicos e simbólicos. Neste sentido Nelson Maldonado-Torres (2020, p. 36) sintetiza que uma práxis decolonial, na promoção de uma nova ordem mundial “(...) é a luta pela criação de um mundo onde muitos

<sup>1</sup>I Congresso Internacional “Diálogos entre Brasil e Portugal: O ensino artístico que temos e o que queremos”, realizado entre 07 a 11 de setembro de 2020, pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBA/UP). O programa, conferências e diálogos podem ser acessados pelo website <https://dialogos.fba.up.pt/>. Acesso em 06 jun. 2021.

mundos possam existir, e onde, portanto, diferentes concepções de tempo, espaço e subjetividade possam coexistir e também se relacionar produtivamente”. É válido mencionar que estes mundos que Maldonado-Torres cita já existem, como os modos de viver de etnias indígenas da América Latina, ou as práticas de populações africanas, ou ainda os saberes de moradores das periferias, mas que sofrem de falta de reconhecimento e políticas de consideração.

Por isso o mundo que queremos e a Educação que queremos para este mundo deve possibilitar que seja obtida e mantida a justiça social e cognitiva, com relações igualitárias, respeito às subjetividades e à diversidade de narrativas. Neste sentido, o mundo e a Educação, considerando que a Educação não é só escolar mas todos os processos de aprendizado culturalmente contextualizados, e que devem — tendo como referência as reflexões de Ailton Krenak, Ana Mae Barbosa, bell hooks, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, Franz Fanon, Ismar de Oliveira Soares, Maria Paula Menezes e Paulo Freire, entre outros autores —, ser antirracistas, antimachistas e antipatriarcais, ecologicamente engajados, anti-hegemônicos, antiepistemicidas em relação à cultura, à hierarquização de conhecimentos e saberes, e que promovam modelos de desenvolvimento político e econômico não destrutivos das subjetividades, das culturas e do meio-ambiente, e não opressores dos indivíduos, das comunidades e da vida natural.

### A Arte/Educação que queremos

Colocada a questão anterior (Que ensino de Arte queremos?), se queremos um mundo e uma Educação que permita que as pessoas sejam parte ativa deste mundo que almejamos, precisamos olhar para teorias, paradigmas, práticas ou experiências sistematizadas que temos neste momento e que podem ser combinados para nos levar a este mundo desejado.

Considerando o exposto acima sugerimos, como caminho, considerar as relações entre duas abordagens paradigmáticas: a Educomunicação, colocando o foco no conceito dos ecossistemas comunicativos (Soares, 2011)<sup>2</sup> e a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais (Barbosa, 2010)<sup>3</sup>. Olhar para os ecossistemas comunicativos é sistematizar a busca por estabelecer relações mais dialógicas, participativas e horizontalizadas.

Esta inter-relação de paradigmas nos apresenta uma proposta de Arte/Educação, baseada nas ações do Ler-Fazer-Contextualizar como processo amalgamado (Rizzi, 2000) com especial atenção no desenvolvimento de seres e estares compartilhados e colaborativos. Podemos considerar os dois paradigmas indicados a partir da sua condição epistemológica: a Abordagem Triangular do Ensino das Artes

e Culturas Visuais, um paradigma-teoria que orienta processos de construção de conhecimento da área híbrida Arte/Educação (Rizzi & Silva, 2017); e a Educomunicação, um paradigma que orienta processos de construção de conhecimento da área híbrida Comunicação/Educação (Silva, 2016). Sendo que ambos, por terem como elementos o aprendizado de e com linguagens práticas expressivo-reflexivas, podem também atuar de forma crítica à “colonialidade do ver, do sentir e do experimentar” (Maldonado-Torres, 2020, p. 44).

A inter-relação entre a Educomunicação e a Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais se dá com uma visão de Educação decolonial contemporânea (Walsh, 2013), em uma busca de questionar as práticas e pedagogias colonizadoras, euro/estadunidense centradas, apresentando alternativas para desenvolvermos modelos educacionais contextualizados e referenciados na tradição cultural local, nas necessidades, lutas e desejos atuais das comunidades.

Neste caminho, a inter-relação também se faz no sentido de que tanto a Educomunicação quanto a Abordagem Triangular são epistemologias do sul (Santos, 2010a) latino-americanas, participantes de um sul epistêmico não hegemônico, e também teorias sistematizadas (Morin, 2008), garantindo sua própria organização e conceitos, mas aberta a relações diversas, dinâmicas, complexas, críticas, contextualizadas, com raízes comuns decoloniais, e que buscam dentro de si mesmas a ecologia de saberes (Santos, 2010b), sem separação das formas de perceber e agir no mundo, quebrando as barreiras artificialmente criadas entre razão – emoção – espiritualidade, e, assim, promovendo os *sentipensares* e *corazonares*, (Fals Borda, 2009; Guerrero Arias, 2010), pois, como diz Paulo Freire (2012, p.18), somos “uma inteireza e não uma dicotomia”.

Para tanto é necessário que as pessoas responsáveis pelos processos de Arte/Educação, tanto em ações de educação formal e não-formal tenham em sua práxis arte-educativa desenvolvida uma base também contra-hegemônica, na perspectiva de uma identidade compreendida em processos de criticidade dos educadores que trabalham na inter-relação Arte/Educação buscando, em sentido político a “democratização dos saberes artísticos. Isto significa trazer para o âmbito dos processos de ensino e de aprendizagem a dimensão estética e artística como essenciais para aquilo que Freire chama de leitura de mundo” (Azevedo, 2016, p. 127), na junção “da vontade do saber com a vontade de vir a ser” (hooks, 2017, p. 32).

Desta forma o ativismo decolonial (Maldonado-Torres, 2020) amalgamado a uma perspectiva de uma pedagogia engajada (hooks, 2017), é aspecto indispensável na construção de identidade de arte/educadores críticos, que, ao desenvolverem ecossistemas

<sup>2</sup> A Educomunicação é uma abordagem latino-americana da área da Comunicação/Educação, é definida por Soares (2009, p. 161) como: “[...] o conjunto das ações inerentes ao planejamento, implementação e avaliação de processos, programas e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas comunicativos abertos, criativos, sob a perspectiva da gestão compartilhada e democrática”.

<sup>3</sup> A Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, sistematizada por Ana Mae Barbosa (Barbosa, 2010) na década de 80, reconhece que o conhecimento em Arte se dá na intersecção de três ações básicas: o Fazer Arte – que se refere ao domínio da prática artística; o Ler Arte – ação que inclui a crítica e estética e o Contextualizar – ação que permite fazer relações com a História da Arte e com outras áreas de conhecimento, atuando no campo da interdisciplinaridade com potencial para a transdisciplinaridade.

comunicativos, tornam sua práxis (tanto na formação como professores como na prática arteducativa), pautada pela quebra da relação de poder sobre o saber. Pensar e agir desta forma permite que as relações sejam construídas coletivamente redundando em formas comunitárias de pensar, educar e viver a cultura em uma sociedade que vive a coexistência, não bélica, de diversas narrativas.

A coexistência de narrativas demanda um processo de liberdade no contar as próprias histórias, sendo possível estabelecer um paralelo e junção com a proposta de educação como prática da liberdade (hooks, 2017) considerada efetiva ao permitir e valorizar a coexistência de subjetividades. Esta diversidade de narrativas e de subjetividades está prevista nos procedimentos realizados à luz dos paradigmas da Educomunicação e da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais, em seus fundamentos e ações.

Essa práxis é corroborada pela reflexão que Maldonado-Torres apresenta em suas 10 teses sobre colonialidade e decolonialidade, indicando que a decolonialidade é um processo enraizado em uma ação de afastamento de práticas coloniais, para confronto com as relações sociais de opressão. Este afastamento indica que o giro decolonial, ou seja, uma virada da ação colonial para decolonial, ocorre quando o condenado (usando este termo na perspectiva de Fanon), “emerge como questionador, pensador, teórico e escritor/comunicador” (Maldonado-Torres, 2020, p. 46), como também quando ocorre um giro estético, do qual “o condenado surge como criador”, (Maldonado-Torres, 2020, p. 48) e também um “giro decolonial ativista, por meio do qual o condenado emerge como agente de mudança social” (Maldonado-Torres, 2020, p. 49).

Desta forma a pessoa oprimida (ou condenada), quando se torna autora de sua vida, de seus processos e escolhas, tendo acesso aos meios de produção artística e comunicativa, permite a expressão e experiência também coletivas, estabelecendo assim ecossistemas comunicativos mais significativos e efetivos. Como comunicadora e criadora, assume o processo de sua autoconstrução como sujeito, bem como o apoio à construção de outras subjetividades.

O giro decolonial indicado por Maldonado-Torres, deve ocorrer inclusive na formação de educadores, engajada no processo de uma educação dialógica, que considera a experiência e conhecimento dos educandos e de sua comunidade como saberes válidos, é responsável pela ampliação de repertório comprometida com uma ecologia de saberes (Santos, 2010b).

Podemos somar a estas ideias o conceito e a prática de escrevivência de Conceição Evaristo (2017), e pelo qual produz contos, poemas e romances, como um modo de escrever a partir da experiência vivida, que não parte apenas de um falar sobre a individualidade, mas

de um viver individual que espelha a coletividade. Como acadêmicos engajados, a escrevivência pode atuar na produção de textos de conclusão de cursos ou artigos acadêmicos como um “operador teórico (...) de empoderamento frente ao texto convencional, criando, assim, uma rota alternativa, que concede fluidez à autoria discente (...) gerando uma autonomia e originalidade nesses trabalhos” (Felisberto, 2020, p. 172).

Como educadores que trabalham na formação de outros educadores, este operador teórico, escrevivência, além de ser um método ofertado como forma de olhar para seu próprio memorial de professor, também é um item no acervo de práticas educativas libertadoras, pois se vale de colocar as experiências do autor como elemento principal do texto, materializando em documento histórias que são em geral invisibilizadas (Borges, 2020), como as das pessoas periféricas, fora dos padrões sociais, econômicos e culturais.

Em um mundo no qual há muito tempo conhecimentos sofrem epistemicídios, histórias são apagadas e falas são silenciadas, uma Arte/Educação comprometida com uma ação libertadora se faz essencial para construção de novas formas de agir e ser no mundo, e aqui entendemos que a Arte, a Educação e a Comunicação como aliadas, em um ler, fazer e contextualizar engajados na produção de relações dialógicas e mais dialógicos ecossistemas comunicativos. Obviamente a Arte/Educação não está isolada de outras formas de estar no mundo, como dos âmbitos econômico e político entre outras áreas mas que ao promovermos a valorização de uma diversidade de narrativas, estamos promovendo a valorização e a construção de referências identitárias, e, portanto uma maior equidade. Hoje não é este modelo que temos, mas é o modelo que queremos para o mundo.

Assim a Arte/Educação que nós queremos, é a que não esteja alienada do mundo que queremos, do mesmo modo que não pensamos em uma Arte/Educação contemporânea alienada do contexto em que vivemos, ou seja, sem ser crítica e provocadora. E dado o contexto atual, um ensino que promova o diálogo, a construção de conhecimento de forma colaborativa, a equidade, e a justiça social e cognitiva, que nos ajudará a fazer um mundo melhor, epistemologicamente, expressivamente e socialmente mais justo.

Essa é a nossa proposta aberta a reverberações de outras ideias e quem sabe alimente propostas e mundos desejados por outras pessoas, talvez encontrando inter-relação para um “conhecer com”, e não um “conhecer sobre” ou “conhecer para” (Freire, 2002).

## Referências

- Barbosa, Ana Mae Tavares Bastos (2010). *A imagem no Ensino da Arte: anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.
- Borges, Rosane. (2020) Escrivência em Conceição Evaristo: armazenamento e circulação de saberes silenciados. In Contancia Lima Duarte & Isabella Rosado Nunes (Orgs.) *Escrivência: a escrita de nós*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, (pp.182-204).
- Evaristo, Conceição (2017). *Becos da memória*. Rio de Janeiro: Pallas.
- Fals Borda, Orlando (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.
- Felisberto, Fernanda. (2020) Escrivência como rota de escrita acadêmica. In Contancia Lima Duarte & Isabella Rosado Nunes (Orgs.) *Escrivência: a escrita de nós*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, (pp. 164-180).
- Freire, Paulo (2002). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Freire, Paulo (2012). *À sombra desta mangueira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Guerrero Arias, Patricio (2010). Corazonar el sentido de las epistemologías dominantes desde las sabidurías insurgentes, para construir sentidos otros de la existencia. CALLE14: *Revista de Investigación en El Campo del Arte*, 4 (5), (pp. 80-95).
- hooks, bell (2017) *Ensinando a transgredir: A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Krenak, Ailton (2020). *O amanhã não está à venda*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Maldonado-Torres, Nelson (2020). Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: Joaze Bernadino-Costa, Nelson Maldonado-Torres, & Ramón Grosfoguel (Orgs.) *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*. Belo Horizonte: Autêntica, (pp. 27-53).
- Morin, Edgar (2008). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Organização das Nações Unidas (1948) *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>>. Acesso em: 29 jan. 2020.
- Rizzi, Maria Christina de Souza Lima (2000). *Olho Vivo: arte-educação na exposição labirinto da moda: uma aventura infantil*. 187 f. + anexos. Tese (Doutorado em Arte: Arte-Educação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Rizzi, Maria Christina de Souza Lima & Silva, Mauricio da (2017). Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais: uma teoria complexa em permanente construção para uma constante resposta ao contemporâneo. *Revista GEARTE*, 4 (2), (pp. 220-230).
- Santos, Boaventura de Sousa (2010a). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: Boaventura de Sousa Santos & Maria Paula Meneses (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Cortez, (pp. 31 - 83).
- Santos, Boaventura de Sousa (2010b). A ecologia de saberes. In Boaventura de Sousa Santos. *A Gramática do Tempo: para uma nova cultura política [Para um novo senso comum. A ciência, o direito e a política na transição paradigmática, Volume IV]*. Porto: Edições Afrontamento, (pp.127-153).
- Santos, Boaventura de Sousa (2014). *Se Deus fosse um ativista dos direitos humanos*. São Paulo: Cortez.
- Santos, Boaventura de Sousa (2020). *A cruel pedagogia do vírus*. Coimbra, Portugal: Almedina.
- Silva, Mauricio da. (2016) *A contribuição da Abordagem Triangular do Ensino das Artes e Culturas Visuais para o desenvolvimento da epistemologia da Educomunicação*. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.
- Soares, Ismar de Oliveira (2009). Caminhos da gestão comunicativa como prática da Educomunicação. In Maria Aparecida Baccega & Maria Cristina Castilho Costa (Orgs.) *Gestão da Comunicação: epistemologia e pesquisa teórica*. São Paulo, Paulinas, (pp. 161-188).
- Soares, Ismar de Oliveira (2011). *Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas.
- Walsh, Catherine (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: entretiendo caminos. In Walsh, Catherine (Org.) *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. TOMO I*. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, (pp. 23-68).

**Histórias, memórias  
e (des)aprendizagens:  
ponderações  
desde o presente**



# Desaprender como gesto de desobediência em Arte/Educação

Sidiney Peterson

Federação de Arte/Educadores do Brasil;  
Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

## Resumo

O texto busca colocar em discussão, a luz de uma provocação, uma “apercebença” (*apercevoir*) o desaprender como ação relacionada à “desobediência docente”, desde uma perspectiva anticolonial. Como “apercebença” tomamos uma pergunta em específico, uma questão elaborada pela arte/educadora Noemia Varela que aqui tentamos colocar em debate, qual seja: “Que é necessário desaprender para encontrar o caminho mais sábio que nos leve à elaboração mais rica do processo de formação do arte-educador?”. Com o presente artigo, interessa colocar em circulação outros modos possíveis de pensar a formação de arte/educadoras(es), desde uma opção anticolonial, impulsionadas a partir de um revisitar nossas pesquisas, de mestrado e doutorado, e os arquivos trabalhados durante as mesmas.

## # ver de passagem, formas possíveis de se escrever

*Digo “apercebença” quando aquilo que me aparece deixa, antes de desaparecer, algo assim como o arrasto de uma questão, de uma memória ou de um desejo. É algo assim que dura um pouco mais de tempo que a própria aparição – uma remanescência, uma associação – e que merece, portanto, sempre em meu uso ou bricolagem de escrita, o tempo de trabalho, ou de jogo, de uma frase ou duas, de um parágrafo ou dois, ou mais. De experiência vivida no tempo da pura passagem, a apercebença vira, então, uma prática de escrita.*

Georges Didi-Huberman, *imagens-ocasião*

Há algum tempo busco me dedicar aos estudos e pesquisas sobre as histórias da Arte/Educação, com especial interesse na formação de professoras e professores de artes, no Brasil. Interesse impulsionado, especialmente, a partir de pesquisas realizadas sobre experiências formativas no âmbito da Escolinha de Arte de São Paulo (1968-1971)<sup>1</sup>, instituição criada na capital paulista e, mais recentemente sobre a formação de especialistas em arte na educação no Curso Intensivo de Arte na Educação (1961-1981)<sup>2</sup>, desenvolvido na Escolinha de Arte do Brasil (EAB), na cidade do Rio de Janeiro-RJ, no mestrado e doutorado, respectivamente.

Durante as duas pesquisas trabalhei diretamente com diferentes materiais de arquivos pessoais e institucionais, no Brasil e em países da América Latina. Dentre os arquivos, sobre a Escolinha de Arte de São Paulo, trabalhei com os arquivos pessoais da arte/educadora e pesquisadora Ana Mae Barbosa, criadora da Escolinha, já na pesquisa sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, destaco o trabalho realizado na Escolinha de Arte do Brasil (EAB) onde, em 2016, através de permissão concedida pelo diretor da instituição, Orlando Miranda, tive a oportunidade de realizar pesquisas no arquivo da instituição. Naquele ano a Escolinha estava fechada ao público, portanto, não havia funcionários, não havia um arquivista, ou como afirma Arlette Farge, uma “mão que coleciona e classifica” (2009, p. 11), mas se encontrava preparado para ser utilizado ainda que eventualmente. Diferente do “uso imediato” (Farge, 2009), nos momentos de realização do Curso Intensivo, quando os materiais foram produzidos para responder as necessidades da equipe de coordenação e docência, em nosso trabalho de pesquisa os privilegiamos, em nosso “uso deferido” (Farge, 2009), como vestígios daquela experiência.

Naquele momento, a coleção do Curso Intensivo era uma das menores no conjunto de arquivos da Escolinha de Arte do Brasil. Quatro caixas guardam os “Programas de Formação” do curso, de 1961 a 1992. Destes, selecionamos os programas desenvolvidos dentro do recorte temporal escolhido para o estudo, 1961 a 1981, período em que

<sup>1</sup> Refiro-me a pesquisa de mestrado, sobre a Escolinha de Arte de São Paulo. A pesquisa foi realizada sob a orientação da Profa. Dra. Rejane G. Coutinho, no Instituto de Artes-UNESP, com bolsa CAPES. A defesa da dissertação ocorreu em agosto de 2014.

<sup>2</sup> Pesquisa de doutorado, sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação (CIAE), realizado na Escolinha de Arte do Brasil (EAB), no Rio de Janeiro. Na pesquisa realizei estudos sobre o curso a partir das elaborações, contextos e edições do período de 1961 - 1981. A pesquisa foi realizada sob a orientação da Profa. Dra. Rejane G. Coutinho, no Instituto de Artes-UNESP, com bolsa FAPESP. A defesa da tese ocorreu em julho de 2020.

a arte/educadora Noemia Varela esteve na coordenação do curso e que escolhemos como recorte para o estudo. Além dos programas, outros materiais foram selecionados dentre muitos não etiquetados, portanto, não identificados imediatamente como sendo parte dos materiais específicos do curso. Esses materiais encontravam-se reunidos em caixas com diferentes documentos sobre a Escolinha de Arte do Brasil, assim como de outras Escolinhas de Arte, em funcionamento no Brasil e no exterior, que precisavam ser identificados um a um. Entendemos que, ao selecionar materiais que não necessariamente mencionavam o curso, poderíamos, no momento de análise, encontrar vias possíveis de escrever sobre aquela experiência formativa, no confronto dos vários documentos coletados sob diferentes classificações.

Embaixo e no interior de caixas, dentro de armários, aos poucos foram aparecendo diferentes materiais referentes ao nosso objeto de estudo. Em uma sala, onde se localiza uma estante repleta de produções de diferentes anos, de crianças que estudaram na Escolinha, um grande número de caixas de papel guarda fichas de matrículas de diferentes cursos, exigindo a leitura de cada uma para separar as que se referiam ao Curso Intensivo. Na mesma sala, havia caixas contendo fotografias diversas, de diferentes anos e momentos, identificadas como “fotografias do CIAE”, algumas delas foram produzidas durante aulas e festividades do Curso Intensivo. São variadas as condições do arquivo Curso Intensivo de Arte na Educação da Escolinha de Arte do Brasil. Trata-se de um arquivo diversificado e surpreendente. Fichas de matrículas, fotografias, livros de registro de aulas contribuem para um delineamento e caracterização do curso. Ainda nos arquivos da EAB, foram selecionados alguns textos de autoria de diferentes professores, professoras, artistas e intelectuais, dentre os quais alguns textos de Noemia Varela, coordenadora do CIAE, nem todos publicados.

Em plena coleta de materiais não há como dispensar informações, pois, o importante é deter um conjunto de dados sobre o objeto estudado, naturalmente, respeitando os limites previamente estabelecidos sobre o que se tem como objeto de estudo, dado importante que não se pode perder de vista no momento da coleta. Por se tratar de meu primeiro contato com aquele arquivo, não sabíamos da sua composição, não tínhamos informações do que existia sobre o curso, assim podemos caracterizar esse primeiro “gesto de coleta” como um trabalho de desbravamento em que, aos poucos, fui descobrindo e, de certa forma, inventando um “novo arquivo” do Curso Intensivo de Arte na Educação. Não há catálogos digitais ou catálogos impressos de materiais que compõem aquele arquivo. Se por um lado isso poderia prejudicar a pesquisa, no sentido de falta de organização do arquivo, por outro lado percebi a oportunidade de entrar em contato com diferentes materiais escritos e visuais.

Desde essas recentes pesquisas/experiências penso, diante de muitos materiais, sobre os encontros com imagens e textos, antes “vistas de relance” (Didi-Huberman, 2018). “Imagens de coisas vistas, imagens de coisas pensadas, imagens de coisas sonhadas, e até mesmo imagens de coisas esquecidas” (Bruno, 2018) que são aqui, depois de “reler durante um bom tempo” como algo a ser “remontado”. Neste texto, tentei discutir a questão do “desaprender” no âmbito da formação de arte/educadoras(es), a partir de distintas considerações, elaboradas desde uma perspectiva anticolonial, sobre o conceito. Uma pergunta em especial, é o meu ponto de partida. Uma pergunta colocada em circulação através de texto publicado em 1986 pela arte/educadora<sup>3</sup> Noemia Varela, uma produção que consideramos, desde as nossas pesquisas, como aporte fundamental para a construção de narrativas contemporâneas sobre o Curso Intensivo de Arte na Educação, sobre as histórias da formação de arte/educadoras(es) no Brasil e em determinados países do exterior (Lima, 2020).

#### # “Para saber é preciso tomar posição”<sup>4</sup>, para desaprender também...

*Tomar posição é desejar, é exigir algo, é situar-se no presente e visar um futuro. Contudo, tudo isso só existe sobre o fundo de uma temporalidade que nos precede, que nos engloba, chamando por nossa memória até em nossas tentativas de esquecimento, de ruptura, de novidade absoluta. Para saber é preciso saber o que se quer; porém, é preciso também, saber onde se situa nosso não saber, nossos medos latentes, nossos desejos inconscientes.*

Georges Didi-Huberman, *Quando as imagens tomam posição*

*Insistir allí decididamente es nuestra apuesta teórica y política.*

Nora Merlin, *Mentir y Colonizar*

No texto “A formação do arte-educador no Brasil” (1986), a arte/educadora e, como já mencionado, coordenadora do Curso Intensivo de Arte na Educação, Noemia Varela, questiona: “Que é necessário desaprender para encontrar o caminho mais sábio que nos leve à elaboração mais rica do processo de formação do arte-educador?” (Varela, 1986, p. 10). Pensando nos processos contemporâneos de formação de arte/educadores(as), o que precisamos “desaprender”? Desde uma perspectiva anticolonial, o que significa “desaprender” em relação às artes visuais e ao seu ensino? Podemos pensar o desaprender como ações vinculadas a uma “desobediência docente”? (Moura, 2017, 2019).

Será recorrente – em Noêmia Varela e em nós – a indagação fundamental sobre a formação de arte/educadores(as). A autora elabora a pergunta em um contexto em que, desde a sua percepção,

<sup>3</sup> Neste trabalho grafamos: Arte/Educação e arte/educadoras(es), com barra, quando nos referimos ao entendimento de Arte/Educação como epistemologia da arte, como modos como se aprende e se ensina artes na escola (Barbosa, 2009, p. 08). Ao utilizar os termos Arte-Educação e arte-educadoras (es) estamos por um lado reproduzindo tal como o texto a que recorremos apresenta como forma de escrita da nomenclatura, aqui na forma de citação, ou por outro lado para nos referir ao ensino de artes realizado a partir de concepção diferente daquela mencionada acima. Para estudos mais aprofundados acerca dos diferentes nomes da arte na educação brasileira, ver: Bredariolli (2019).

<sup>4</sup> Inspirado na leitura de “Quando as imagens tomam posição” de Georges Didi-Huberman (2017). Dra. Rejane G. Coutinho, no Instituto de Artes-UNESP, com bolsa FAPESP. A defesa da tese ocorreu em julho de 2020.

fundamentada em uma visão história sobre a questão:

A arte no ensino de 1º e 2º graus<sup>5</sup> continua sem espaço, continua a ser superficializada, sem uma linha filosófica que lhe dê unidade e força, e o arte-educador sem o desempenho desejado – embora habilitado – sem horizonte e ainda sem assumir o papel de agente transformador na escola e na sociedade. A sensível diferença, em relação há dez anos atrás, é que, hoje, o professor e o licenciado da área de Educação Artística reagem ou começam a querer reagir e, não conformados, procuram soluções novas. Cria-se o clima de maior esperança, pois, cada vez mais, surgirão os que, muito construtivamente, poderão pensar o que não foi feito quanto à formação do arte-educador, e desse modo, revolucionar sua formação em nível de graduação e pós-graduação. (Varela, 1986, p. 12)

É pelos modos de formar arte/educadores(as) que Noemia Varela questiona: o que precisamos “desaprender”? Na conjuntura de “sensíveis diferenças” ela reconhece certas “reações”, movimentos desde um “querer reagir” aos modelos, em vigência naquele contexto, para a formação de arte/educadores(as). Aquele “sonho inaugurado pela Lei 5.692/71<sup>6</sup>”, afirma Marcos Villela Pereira, no que se refere ao ensino de artes como disciplina “obrigatória” nos currículos escolares brasileiros, assim como a formação docente nas licenciaturas plenas e curtas, polivalentes, nos cursos universitários de Educação Artística, mostraram-se “comprometido[s] por uma condição de realidade que levou em outra direção” (Pereira, 2010, p. 77), tanto em relação à formação como ao ensino/aprendizagem em artes. “Que devemos pensar da formação do arte-educador? (...) Que é necessário desaprender para encontrar o caminho mais sábio que nos leve à elaboração [na contemporaneidade] mais rica do processo de formação do arte-educador?”

Desaprender. Verbo transitivo que, com alguns dicionaristas, entendemos, por exemplo, como deixar de saber o que já era sabido; esquecer aquilo que havia aprendido. É possível desaprender o aprendido? Como deixar para trás os saberes dominantes (hegemônicos e excludentes) que atravessaram nossas formações? De acordo com a educadora e pesquisadora Nora Sternfeld, há duas razões, pelo menos, que nos permitem negar a possibilidade de desaprender algo já aprendido, primeiro porque, segundo a autora “no hay camino atrás, no hay sendero que nos conduzca a un antes de la historia de las relaciones de poder y violencia a las que responde lo que sabemos” e depois porque “el desaprender no es fácil” (Sternfeld, 2016, p. 48). Mas será que, desde uma análise anticolonial, com desaprender deseja-se um esquecimento? Entendo, e é a partir desse modo de pensar que escrevo sobre o desaprender não como uma ação de apagamento, mas de

questionamento dos saberes construídos, um esforço por incluir outros saberes sensíveis e inteligíveis – teorias e práticas – em estreito diálogo com aqueles já de ampla visibilidade e, muitas vezes, consolidados como verdades absolutas.

Certamente “desaprender não é fácil”, pois requer assumir certos posicionamentos, nos exige colocar o dedo em certas feridas, movimentos que nos coloca em lugares complexos, lugares que nos tiram de nossos territórios e nos provocam incômodo, estranhamento, de forma lenta e contínua, caso nos disponhamos a desaprender. Não se muda de lugar, de ideia e de forma de pensar de uma hora para outra, trata-se de um exercício contínuo que nos possibilita, conforme Grada Kilomba, criar novas linguagens, um “vocabulário no qual nos possamos todas/xs/os encontrar, na condição humana” (Kilomba, 2019, p. 21), ou seja, de inventar outras possibilidades de ser e estar no mundo.

Trazer aqui o desaprender em processos de formação de arte/educadores(as) contemporâneos como uma questão é entender essa ação como estando inscrita no tempo, é nos aproximarmos de certo modo de pensar a formação, investigando-o do ponto de vista das transformações e possibilidades que nele têm lugar. O tema, primeiro como uma “apercebença” me chegou como uma indagação produzida em um certo contexto temporal e espacial, aqui reveste-se como uma indicação de especial atenção ao nosso presente (Kastrup, 2008).

Ao aprender, não apenas produzimos um acervo de saberes e habilidades, mas de certa forma “nos convertimos en *performers* de las relaciones de poder existentes” (Sternfeld, 2016, p. 50, grifos da autora). Realizamos performances a partir de saberes construídos em nossas salas de aula, nos ambientes formativos da universidade, dos museus, enfim, nos espaços sociais em que atuamos. Se muitas vezes esses saberes replicam discursos que encobrem certas histórias, certas personagens de forma racistas, homofóbicas, machistas, por exemplo, é, em consonância ao pensamento de Nora Sternfeld, através desses mesmos saberes que os podemos questionar, colocar em debate as práticas utilizando-as contra elas próprias (Sternfeld, 2016), como ponto de partida para uma mudança fundamental, como forma de desaprendê-las, abrindo vias para outros modos de pensar, aprender, ensinar.

### # Desaprender como processo de “desobediência docente”<sup>7</sup>

No campo de formação de arte/educadoras(es), em Artes Visuais, tendo a questão da colonialidade/decolonialidade como centro de suas inquietações, o pesquisador brasileiro Eduardo Santos Moura defende a ideia de “desobediência docente” como possibilidade de:

<sup>7</sup>Inspirado em textos publicados por Moura (2017, 2019).

<sup>5</sup> Modelo de organização da Educação Básica no Brasil que, atualmente, corresponde ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 20 de dezembro de 1996.

<sup>6</sup> Através da Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, o ensino de artes foi inserido como “obrigatório”, determinado por “um texto de lei que não a definiu como área de conhecimento, nem esclarecia sua condição como atividade ou disciplina” (Bredariolli, 2019, p. 97). Em 1973 foram aprovadas as normativas sobre os cursos de Licenciatura em Educação Artística. Estas, “estabeleciam Artes Plásticas, Artes Cênicas, Música e Desenho como habilitações específicas da chamada ‘Licenciatura Plena’, que por sua vez, poderiam ser integradas como parte de um núcleo comum, criando a opção de uma habilitação geral concluída pela realização de um currículo mínimo, a conhecida ‘Licenciatura Curta’” (Bredariolli, 2019, p. 98). Em dois anos, afirma Rita Bredariolli, “alunos e alunas desses cursos de Licenciaturas Curta estariam aptos a atuar na educação fundamental como professores ‘polivalentes’ de artes” (Bredariolli, 2019, p. 98).

(...) construção cujo alicerce sejam os professores de Artes Visuais como sujeitos – não exclusivamente – capazes de imprimir as marcas de um projeto decolonizador das formas de pensar/conhecer Artes Visuais em que os olhares se voltem também para o território e as realidades latino-americanas, como forma de conhecer, reconhecer e problematizar a nossa produção artística/ poética, ao invés de legitimarmos uma única história: ocidental- Europa/EUA. (Moura, 2017, p. 32)

Com “desobediência docente” o autor evoca, desde a nossa leitura, a ação de “desaprender” certos saberes e práticas baseados nos pensamentos e discursos hegemônicos europeus e estadunidenses, estes, diz o autor, responsáveis pelas “feridas abertas”, ainda “vivas” no pensamento e nos modos de viver latino-americanos. No processo de desaprender certos discursos e práticas excludentes, pergunta o autor: “E antes de existir Europa, como pensavam os povos autóctones? Era possível pensar? São possíveis, hoje, outras formas de pensar o mundo?” (Moura, 2017, p. 28).

Desaprender os discursos hegemônicos e excludentes, no campo da formação de arte/educadores(as) – mas não somente nesse campo – não diz respeito a uma tarefa exclusivamente reflexiva. “Desaprender activamente el racismo, el sexismo y otras poderosas diferenciaciones epistémicas” (Sternfiled, 2016), muitas vezes presentes nos discursos conversadores, machistas, xenófobos, homofóbicos, racistas exige-nos a reativação dos nossos corpos, como um todo. Tampouco trata-se de um trabalho essencialmente individual, mas coletivo pois, como afirma Frédéric Gros, trata-se de uma certa desobediência, um “recurso ao si político” que requer um esforço individual, mas principalmente coletivo para não correr o “risco” de “instrumentalização”, de “sufocamento” (Gros, 2018, p. 17).

Retomando os escritos de Noemia Varela, a autora, em nosso entendimento, percebia nas “reações” de movimentos coletivos formados por professores(as) de artes e organizados em especial por mulheres arte/educadoras, como provocadores de “sensíveis diferenças” naquele contexto – anos de 1980 – em que “ainda não temos o Curso de Educação Artística com a estrutura e dinâmicas indicadas à capacitação de recursos humanos essenciais à Arte-Educação” (Varela, 1986, p. 12). Dentre as principais “reações” de arte/educadoras(es), aquele Simpósio, organizado por Ana Mae Barbosa, na Escola de Comunicações e Artes em 1984, em que Noemia Varela realizou sua conferência se inscreve, como a Semana de Arte e Ensino (1980) e a XIV edição do Festival de Campos do Jordão (1983), como experiências em que se colocaram em debate certas formas de, no campo das artes e seu ensino, “desaprender” o imposto, discutir os modelos pedagógicos vigentes para abrir espaços, diante daquela

imprescindibilidade de um debate conceitual, de pensar a arte, seu ensino e a formação de arte/educadoras(es).

É nesse contexto que, de acordo com a arte/educadora e pesquisadora Ivone Mendes Richter (2008), surge o Movimento de Arte/Educação no Brasil. Um debate necessário, principalmente pelo contexto de crise pelo qual passava a educação no Brasil, pela promulgação da Lei nº 5.692 de 1971, em plena vigência da ditadura militar. Diferentes ações foram empreendidas no sentido de debater questões sobre temas importantes, tais como, a própria Lei 5.692, a formação de professores de arte, a polivalência. A exemplo dessas ações, a já mencionada Semana de Arte e Ensino, organizada por um grupo de professores e estudantes coordenados pela professora Ana Mae Barbosa e promovida na ECA/USP, entre os dias 15 e 19 de setembro de 1980. Desaprender é realizar movimentos individuais, mas também colocar-se em coletivo, é trabalhar colaborativamente fortalecendo as artes, seu ensino, as pesquisas e, nesse debater, é de fundamental importância escutar e refletir e abrir espaços para o que nos interpela, para o que nos provoca a pensar nossa própria atuação como artistas, arte/educadores(as), pesquisadoras(es), as ideias cristalizadas podem, nesse processo, ir se desfazendo e abrir espaços para outras formas de ser arte/educadores e, além disso de Ser Humano.

Interessado em realizar análises e proposições desde/para a formação de arte/educadores, Eduardo Santos Moura compreende que na contemporaneidade, desde uma perspectiva decolonial – sem esquecer que outras vias e perspectivas são possíveis e desejáveis para se pensar sobre a questão da formação de arte/educadores(as) – a “Desobediência docente”, na qual o desaprender se inscreve como ação, não pretende nem busca a exclusão de “uma forma de pensar e substituí-la por outra”, mas de “incluir outras formas de pensar” (Moura, 2019, p. 316), historicamente encobertas por certas narrativas hegemonicamente colocadas em circulação nos meios artísticos, educacionais e culturais. Cabe ainda ressaltar que, com ações de desaprender certos discursos e práticas, não se pretende, na formação de arte/educadores, “criar novas periferias e novos centros”. Como uma prática que atravessa a “desobediência docente”, o desaprender busca, pelo contrário “(re)pensar criticamente a colonialidade intelectual que opera sobre as epistemes” (Moura, 2019, p. 316) hegemônicas, colonizadoras.

A que produções artístico/culturais temos – e selecionamos para oferecer – acesso em nossos cursos de formação? Que imagens nos são apresentadas? De quais artistas? De que geografias? Como essas imagens são abordadas em sala de aula? Qual a recepção dessas

imagens? Como temos “performatado” em sala de aula? Que espaços se abrem para questionar a arte, sua produção, seus discursos? Há espaços para problematizações? Como se abordam as produções artísticas das denominadas “minorias”? Como abrir espaços para mulheres e homens (pretas e pretos), para gays, para as produções indígenas, historicamente encobertas por uma forma de pensar as artes e seu ensino? Como criar vias possíveis para abordar essas – entre outras tantas – questões em Arte/Educação? Essas perguntas não serão aqui respondidas, são indagações que me faço, e compartilho, como forma de provocar (em mim primeiro) outros modos possíveis de pensar as narrativas, as teorias e práticas acerca da formação de arte/educadoras(es), são perguntas elaboradas a partir de um exercício de “olhar com mais atenção” para a pergunta da arte/educadora Noemia Varela que antes havíamos olhado “de relance”, para agora entender como algo a ser discutido, colocado na agenda de debates sobre a formação de arte/educadores(as).

Sepake Angiama, curadora e educadora interessada em práticas discursivas e em realizar trabalhos com artistas que perturbam ou provocam a esfera social por meio da ação, do design, da dança e da arquitetura, em entrevista concedida a Nathalia Lavigne, menciona o desaprender “como um dos processos mais importantes em sua formação” (Angiama, 2020). Compara o desaprender com o gesto de tecelagem, “um desenrolar e desvendar contínuo” partindo dessa imagem/ideia para colocar em debate, para reavaliar a educação, em suas palavras quase sempre “moldada pelo patriarcado imperial, escravizado e baseado em classes” (Angiama, 2020) que muitas vezes é difícil, inclusive, de “diagnosticar”. Nesse sentido, afirma Sepake Angiama à entrevistadora da Revista Select: “Desaprender é um processo contínuo para mim. É pessoal e se estende às instituições” (Angiama, 2020).

Nora Sternfeld, em certa aproximação a definição oferecida acima, afirma que “es inconcebible que el desaprender sea simplemente como pulsar el botón de “borrar” e instantaneamente todas las verdades fabricadas y las historias de dominación [epistémico, cultural, econômico e do ser] desaparecerán” (Sternfeld, 2020, p. 56). Trata-se de um conceito/ação em que, na visão da pesquisadora e educadora indiana Gayatri Chakravorty Spivak, citada por Stenfeld,

(...) no se trata solamente de evitar la hegemonía, sino más bien de formar procesos anti-hegemónicos (...), o que ocurre de forma continua en que, (...) se trata más bien de trabajar otras políticas de la historia y de un recordar distinto, en los que las historias, de violencia, los actos de resistencias y las luchas (...) que buscan transformar la sociedad sean nombrados. (Sternfeld, 2016, p. 56)

Nesse sentido, continua Sternfeld, “se trata de un aprender que rechace activamente modos de acción y saber dominantes, privilegiados, excluyentes, violentos, que a menudo confundimos con “educación” [com Arte/Educação] y ‘conocimientos’ que a veces quiera simplemente hacerlos callar” (2020, p. 57). Se o desaprender, pondera a autora, não pode ser entendido somente como “un sencillo acto de despojarse del conocimiento” então tem relações diretas com “los lentos y duros procesos que acompañan la lucha cotidiana contra el canon” (2020, p. 56), ideia já discutida pela autora no seu ensaio denominado *Unglamorous tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions*, publicado em 2010 no *e-flux journal*.

Desde o ponto de vista acima esboçado, o desaprender é percebido como uma ação que não apaga, não desfaz as histórias e, mais precisamente, seus discursos e práticas coloniais, portanto, hegemônicas e excludentes, mas como processo de uma “desobediência docente” (Moura, 2017, 2019). Ainda que “lento y difícil”, para retomar as ideias de Sternfeld, percebo o desaprender como uma desobediência e, nesse sentido, como algo promissor na luta por um outro modo de pensar a formação de arte/educadores(as) comprometidos(as) com as transformações urgentes e necessárias na área de formação de arte/educadoras(es), mas não somente neste campo.

Na Arte/Educação, em suas múltiplas entradas para estudos e pesquisas, muitas perguntas já foram colocadas em circulação no passado. No presente essas perguntas nos servem também, como afirma Marcos Villela Pereira para “exercitar meu olhar sobre como temos lidado com elas em diferentes momentos e, se possível, tirar algum proveito para o que temos agora” (Pereira, 2010, p. 68). Estejamos atentos as “apercebenças”, busquemos os exercícios críticos de leituras dessas “apercebenças” como modo de lutar contra o que Nora Merlin chama de “obediência inconsciente”, ou seja, “um dispositivo de poder” que o neoliberalismo colonizador busca como forma de “dominación manipulando y reforzando” através de operações que atuam “activamente para el sometimiento y la dependencia” (Merlin, 2019, p. 32). O que precisamos “desaprender para encontrar o caminho mais sábio que nos leve à elaboração mais rica do processo de formação do arte-educador?” (Varela, 1986). Fernando Pessoa, ele um reinventor de si mesmo, escreveu:

“(...) O essencial é ver,  
(...) Mas isso (tristes de nós que trazemos a alma vestida!),  
Isso exige um estudo profundo.  
Uma aprendizagem de desaprender (...)”  
(Pessoa, 2006, p. 63)

**Referências**

- Angiama, Sepake. (2020). Arte e educação: Por uma reescrita coletiva do conhecimento. Entrevista concedida a Natalia Lavigne. *Revista Select*, 9(48), (set/out/nov). Disponível em: <https://www.select.art.br/arte-e-educacao-por-uma-reescrita-coletiva-do-conhecimento/>. Acesso em: 05 de fevereiro de 2021.
- Barbosa, Ana Mae. (2009). *A imagem no ensino da arte: Anos 1980 e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, Ana Mae. (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte.
- Bredariolli, Rita L. B. (2019). Histórias sobre arte, educação e política: articulações para a construção de identidades docentes em um contexto Latino Americano. In S. Lima Peterson F. Lima & G. Augustowsky (Eds.), *Instantes-já da formação docente em artes* (pp. 96-101). São Paulo: Terracota.
- Bruno, Fabiana (2018). Prefácio. In G. Didi-Huberman, *Imagens-ocasiões* (pp. 7-13). São Paulo: Fotô.
- Didi-Huberman, Georges. (2017). *Quando as imagens tomam posição: O olho da história, I*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Didi-Huberman, Georges. (2018). *Imagens-ocasiões*. São Paulo: Fotô.
- Farge, Arlette. (2009). *O sabor do arquivo*. São Paulo: EDUSP.
- Gros, Frédéric. (2018). *Desobedecer*. São Paulo: Ubu editora.
- Kastrup, Virgínia. (2008). A cognição contemporânea e a aprendizagem inventiva. In V. Kastrup, S. Tedesco, & E. Passos (Comp.), *Políticas da cognição* (pp. 93-112). Porto Alegre: Sulinas.
- Kilomba, Grada. (2019). *Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó.
- Lima, Sidiney Peterson F. de. (2014). *Escolinha de Arte de São Paulo: Instantes de uma história*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Artes-UNESP.
- Lima, Sidiney Peterson F. de. (2020). *O Curso Intensivo de Arte na Educação e a formação de especialistas em arte na educação (1961-1981)*. Tese de Doutorado. Instituto de Artes-UNESP.
- Merlin, Nora. (2019). *Mentir y colonizar: Obediencia inconsciente y subjetividad neoliberal*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Moura, Eduardo Santos. (2017). Inquietações, decolonialidade e desobediência docente formação inicial de professores/as de artes visuais na América Latina. *Revista Papeles*, 9(18), (jul-dic), 21-33.
- Moura, Eduardo Santos. (2019). Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. *Revista GEARTE*, 6(2), (mai-ago), 313-325, Porto Alegre.
- Pereira, Marcos Villela. (2010). Pesquisa em educação e arte. *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 61-80.
- Pessoa, Fernando. (2006). *Obras completas de Alberto Caetano*. São Paulo: Martin Claret.
- Richter, Ivone Mendes. (2008). Histórico da Faeb: Uma perspectiva pessoal. In A. M. Barbosa (Org.), *Ensino da arte: Memória e história* (pp. 1- 26). São Paulo: Perspectiva, 2008.
- Sternfeld, Nora. (2016). Aprender desaprender. Saber y poder en espacios del arte: Pedagogías/ curadurías críticas. *Revista Errata*, 16, (jul-dic), 47-58, Colômbia.
- Sternfeld, Nora. (2010). Unglamorous tasks: What can education learn from its political traditions? In *e-flux journal*, 14. Disponível em: <https://www.e-flux.com/journal/14/61302/unglamorous-tasks-what-can-education-learn-from-its-political-traditions/>. Acesso em: 25 de dezembro de 2020.
- Varela, Noemia. (1986). A formação do arte-educador no Brasil. In A. M. Barbosa (Org.). *História da Arte-Educação: a experiência de Brasília. I Simpósio Internacional de história da Arte-Educação. ECA-USP*. (pp. 11-27). São Paulo: Max Limonad.

# Desaprender-se diante de um arquivo pessoal<sup>1</sup>

Amanda Midori

Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, Portugal

## Resumo

Impulsionado por uma investigação em educação artística conduzida através do arquivo pessoal e do testemunho oral da artista-professora portuguesa, Elvira Leite, este estudo procura inscrever esse processo investigativo numa problematização acerca das naturalizações teórico-práticas presentes nas pesquisas com os arquivos pessoais, os processos de arquivamento e os testemunhos orais. O texto é organizado em quatro momentos de complexificação conceitual apoiados nas áreas da historiografia e da arquivística, nos quais estruturam-se discussões críticas que possibilitam uma ancoragem epistemológica ante normalizações e superficialidades nas formas de compreender o arquivo, o testemunho, a história e a memória.

## Preâmbulo

Foi na manhã do solstício de verão de 2019 que fiz a minha primeira visita à pintora e professora portuguesa, Elvira Leite (1936, Porto). Em sua mesa de jantar estava disposta uma pequena parte daquilo que me levou ao seu encontro e sobre o qual a nossa conversa se desenrolaria: fotografias e materiais produzidos por si ao longo de quase 60 anos de prática no campo cruzado da educação e da arte. As dezenas de fotografias, ora ampliadas, ora em diapositivos ou em provas de contato, são os registros daquilo que o seu olhar foi capturando durante as aulas e as atividades que ministrou, relatos imagéticos das experiências que conferem o sentido das artes na educação perseguido por Elvira.

A ausência de uma história do presente para a educação artística em Portugal fez nascer no Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto o projeto de pesquisa *ARTED\_Archive – Arquivo histórico e experimental de artistas e educadores: práticas artístico-pedagógicas em Portugal*<sup>2</sup>, do qual faço parte. Aí, desenvolvo uma investigação focalizada no estudo, levantamento e perspectivação histórica das práticas artístico-educativas de Elvira Leite, tendo como ponto de partida o seu arquivo pessoal e testemunho oral. Estes elementos – arquivo e testemunho – serão cedidos e integrados no *ARTED\_Archive*, constituindo assim a matéria-prima de uma análise que almeja compreender as tramas do outrora sobre as quais as práticas artístico-educativas do agora se configuram<sup>3</sup>.

Situado na interseção entre o arquivo, os processos de arquivamento e o testemunho oral, este estudo segue o rastro deixado pela interrogação “*why an archive?*” de Ariella Azoulay (2012), reverberando no seu interior a proposta da autora para que observemos cautelosamente conceitos e posturas naturalizadas, postas em prática em nosso modo de estar investigativo diante do arquivo.

O texto é organizado em quatro momentos de discussão, concebidos como zonas dinâmicas de complexificação conceitual apoiadas nas áreas da historiografia e da arquivística. Principiaremos com uma aproximação à Elvira Leite e ao seu arquivo pessoal.

<sup>2</sup> Projeto coordenado pelas professoras doutoras Catarina Silva Martins e Catarina Almeida.

<sup>3</sup> O projeto “Arte para todos?” Elvira Leite e os desafios de uma atuação entre o artístico e o educativo” é implementado no âmbito do Doutorado em Educação Artística na FBAUP, sob a orientação das professoras doutoras Catarina Silva Martins (FBAUP) e Rita Bredariolli (IA-UNESP).

<sup>1</sup> Artigo desenvolvido no contexto da Bolsa de Doutoramento concedida ao projeto “Arte para todos?” Elvira Leite e os desafios de uma atuação entre o artístico e o educativo” pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT, no âmbito do Fundo Social Europeu da União Europeia e do Programa Operacional Regional Norte, Portugal 2020.



Figura 1. Elvira Leite em sala de aula. Munida de sua câmera fotográfica, Elvira registrava diferentes momentos de suas aulas, transformando as fotografias em diapositivos que mais tarde eram apresentados na própria turma. (Fotografia: arquivo pessoal de Elvira Leite, s/d)

### Elvira Leite e o arquivo que nunca existiu

Um breve sobrevoo sobre a formação e atuação de Elvira Leite nos leva a 1964, ano em que conclui o Curso Complementar de Pintura pela Escola Superior de Belas Artes do Porto. Paralelamente à carreira de artista – premiada nacionalmente e representada no âmbito internacional, como na VIII Bienal de São Paulo – decidiu, ainda na década de 1960, iniciar um percurso na educação pública, como professora de disciplinas vinculadas às artes. Contudo, foi a sua inquietude entre a arte e o social que a fez se afastar de um campo

restrito da arte, vindo a estabelecer a sua prática maioritariamente no campo da educação escolar, mantendo junto com a função docente os projetos artístico-educativos implementados em ateliers, museus e comunidades de vulnerabilidade social.

Tanto no período da ditadura salazarista quanto durante e após o processo revolucionário de democratização nacional, iniciado com a Revolução de 25 de abril de 1974, Elvira Leite concebeu metodologias, abordagens e estratégias educativas singulares, orientadas para o trabalho em grupo, partindo de problemas cotidianos e sob a lógica de projeto. Em 1974 foram publicados os seus primeiros jogos, livros-jogos e equipamentos para educação visual e em 1976 transforma a rua numa oficina permanente na qual crianças e jovens estiveram imersos num ambiente de exploração artística no espaço público. Atua ativamente, desde então, na reestruturação educativa nacional, participando em ações ministeriais de formação de professores e reelaboração de currículos, além de produzir literatura sobre trabalho de projeto, criatividade e pedagogia. A partir dos anos 1990 começou a exercer consultoria educativa em instituições culturais de relevância no Porto, com destaque para o Museu de Serralves.

Dessas tão diversas atividades – e de tantas outras aqui não mencionadas – derivaram as materialidades sobre as quais concentro o meu estudo: o seu arquivo pessoal. Na nossa segunda entrevista, em outubro de 2019, perguntei-lhe sobre a sua relação com o seu próprio arquivo, buscando compreender o princípio da sua constituição e organização. Elvira disse-me:

Mantive este espólio, mas confesso, que não o preservava. Para quê? (...) Além do mais a minha vida tem sido vivida com tantos afazeres, fora do espaço escola, que me ocupavam todo o tempo extraescolar e então, quanto à documentação usada chegava a casa e guardava-a, sem critério! Depois nunca julguei, sinceramente, que isto me iria acontecer. Interessarem-se pela minha vida profissional! (...) Olhe,

para já, não organizei coisíssima nenhuma. Não tinha nenhum arquivo organizado (...). (Elvira Leite, entrevista concedida à Amanda Midori, 21 de outubro de 2019)

De sua fala podemos compreender que, para Elvira Leite, este arquivo ao qual nos referimos não existe. Somos nós, observadores distanciados deste viver, que o nomeamos como “arquivo”. Portanto, o seu aparecimento corresponde ao surgimento de condições de visibilidade e legibilidade epistemológico-culturais no interior das práticas acadêmicas, que passam a atribuir ao seu arquivo interesse e pertinência investigativa. Seria o caso dos diferentes *turns* que atravessam a minha investigação (e para os quais é necessário cautela ante os modismos teóricos que superficializam os estudos): a *guinada subjetiva* (Sarlo, 2005) que a partir dos anos 1980 desencadeou a valorização da subjetividade e das narrativas biográficas no campo das ciências sociais e humanas; *archival turn* (Simon, 2002), enquanto emergência da utilização de materiais de arquivo nas práticas artísticas a partir dos anos 1990; e *educational turn* (Podessa, 2007), como redirecionamento das práticas artísticas e curatoriais à educação, no final dos anos 2000.

Em 2020 Elvira e eu iniciamos a organização do seu, agora assumido, arquivo pessoal, considerando o rearranjo necessário para concretização de sua cedência, uma vez que é um arquivo ainda por organizar, é materialidade viva que pertence ao cotidiano da casa e ao qual se recorre com frequência em conversas sobre projetos do passado ou do futuro. Adentro-o em sua companhia, conhecendo-o sob a condução e a iluminação gerada pela narração que faz de suas próprias experiências.

### Desaprender-se ante um arquivo

Parece haver um princípio de encantamento quando somos atraídos pela força histórica e estética de determinados objetos e imagens de arquivo. Arlette Farge (2009, p. 18) atenta-nos para o risco de historiadores e jovens investigadores se precipitarem com a sensação de “tocar o real”, fetichezando os objetos e os documentos, tendo a crer que a verdade reside aí, intacta e preservada, alcançando-nos desde o passado.

Esquecemos que somos nós, através de um processo de indagação, análise e estudo, que lhes atribuímos determinadas narrativas.



Figura 2. Elvira Leite com seus jogos, livros-jogos, rolo de papéis e diapositivos. (Fotografia: Amanda Midori, 2019)

É por isso que Farge (2009, p. 72) aconselha um certo equilíbrio na relação tensa que existe entre a paixão e a razão mediante o arquivo, em que, se o entusiasmo nos permite um estado de imersão e de busca constante no seu interior, é a razão que nos vai afastar das precipitações e dos nossos lugares de conforto, uma vez que “para poder conhecê-lo, é preciso desaprendê-lo, e não imaginar reconhecê-lo logo na primeira leitura”. Contudo, desaprender o arquivo implica diretamente desaprender as nossas predisposições para com ele e localizarmo-nos em zonas de desconforto epistemológico nas quais poderemos duvidar das nossas próprias certezas e das maneiras com que o abordamos.

Com frequência também sentimos este fascínio enquanto ouvintes das histórias de uma vida, assemelhando-nos ao sultão de ouvidos atentos à Sherazade. Este estado deve ser discernido do ato da *escutatória* (Alves, 1995), no qual é preciso silenciar o interior do nosso próprio pensamento para poder ouvir aquilo que nos relatam, evitando, assim, misturar o que é *dito* com aquilo que *temos a dizer*, como nos aconselha Rubem Alves (1995, p. 67). No meu caso, a recolha do testemunho da Elvira e a proximidade com o seu arquivo pessoal poderiam gerar um labirinto de admirações e emotividades que conduziriam apenas à mitificação da sua figura como personalidade da história recente de Portugal, ao contrário daquilo que se intenta na pesquisa. Esta constatação não implica, de todo, negar a importância das sensibilidades, empatias e afetividades que necessitam existir entre os diferentes sujeitos da investigação para que surja uma relação de confiança e entrega mútua, pois, afinal, somos sujeitos e objetos da pesquisa, como diz Ecléa Bosi (1994, p. 38) “sujeito enquanto indagávamos, procurávamos saber. Objeto quando ouvíamos, registrávamos, sendo como (...) um meio de que esse alguém se valia para transmitir suas lembranças”.

É com distanciamento que procuro compreender que o espólio que Elvira Leite veio acumulando – apesar de não ter sido intencional, como mencionado anteriormente –, não é fruto do acaso, mas sim de um processo minucioso de elaboração de uma imagem de si. Como sugere Jacques Derrida (2001), arquivamo-nos devido a uma necessidade psicológica e inconsciente que nos aflige de não cairmos no esquecimento para nós mesmos. Já Philippe Artières (1998) observa o arquivamento rotineiro que realizamos como um processo de subjetivação do eu e um procedimento para a construção da nossa identidade.

Elvira Leite operou um longo processo de arquivamento, sobretudo imagético, produzido, muitas vezes, a partir da necessidade de olhar para o seu trabalho na escola, cujas fotografias eram apresentadas nas próprias turmas e serviam de referência para as reflexões, discussões e exposições aí realizadas. Voltar a ver estas imagens também era – e ainda é – forma de reafirmar determinada

narrativa e inscrevê-la na lembrança, pela repetição. A recente instância de transformação do seu arquivo pessoal em arquivo público de investigação demanda o retrabalho sobre a imagem que veio construindo para si própria, afinando-a e aprimorando-a.

Agora, gostaria de contrapor duas linhas teóricas da arquivística que são distintas e conflituam relativamente à reorganização consciente e racionalizada de um arquivo, como acontece com o de Elvira Leite. Ana Maria de Almeida Camargo (2009, p. 36), que podemos localizar na corrente da arquivística tradicional, defende que um arquivo pessoal, quando pensado a partir da sua atividade finalística, deixa de ser um arquivo, pois perde-se a “primazia do contexto sobre o conteúdo”. Camargo (2009) explica-nos que o contexto de origem de um arquivo corresponderia à sua denominada “organicidade”, ou seja, o caráter espontâneo, natural, imediato e por isso não-intencional de produção de um arquivo, aquilo que possibilita que haja o “atributo de imparcialidade” e manutenção do caráter probatório dos documentos, tão necessários, nesta perspectiva, para que haja o desenvolvimento de pesquisas que estejam mais perto de uma verdade factual. Por outro lado, Terry Cook (2012, p. 131), inscrevendo o seu pensamento na teoria pós-moderna, reivindica um giro paradigmático da arquivística no qual as ideias de neutralidade, naturalidade, passividade e objetividade – fundamentais na arquivística tradicional – são questionadas e desarticuladas, uma vez que estão alicerçadas num “modelo positivista baseado na integridade de uma ressurreição científica de fatos do passado e do documento como um imparcial e inocente subproduto”. É nessa esteira que pensa também Luciana Heymann (1997), ao compreender que os arquivos pessoais estão envolvidos em processos de subjetivação, de escolha, seleção e constituição da imagem e da memória a ser preservada.

Como alega Artières (1998), o arquivamento do eu e a construção da imagem de si é um ato de resistência, e é nesta vertente que vejo inscrever-se a prática que Elvira Leite exerce hoje sobre o seu arquivo pessoal e testemunho, ao não se deixar à espera de que sejam os outros a contarem a sua vida, mas a contar-nos primeiro, na sua própria voz, o sentido para a vida que viveu, mesmo que esteja ciente de que esta não é a única história a contar e que a sua narração alimentará outras interpretações.



Figura 3. Slides polarizados do arquivo pessoal de Elvira Leite. Elvira trabalhou em sala de aula na criação de slides polarizados, técnica que aprendeu na década de 1970 com o designer, artista e pedagogo italiano, Bruno Munari, de quem se tornou amiga. (Fotografia: Pedro Bastos, 2020)

### A fabricação dos testemunhos

O relato que emerge das entrevistas possui uma complexidade cuja tentativa de interpretação deve, ao meu ver, afastar-se daquilo que Pierre Bourdieu (2006) chama de “ilusão biográfica”, de modo a que a história de vida narrada não seja tomada numa perspectiva romanesca, que ao invés de situá-la como uma dentre as várias configurações possíveis na reorganização dos acontecimentos do passado, dá-lhe um caráter de explicação lógica e de linearidade

causal, estabelecendo uma narrativa verdadeira que desconsidera que o indivíduo narrador é o ideólogo da sua própria história.

Também necessitamos observar que o interesse em determinado testemunho, o seu registro e arquivamento são atos que atribuem relevância e legitimam tal relato perante a escrita de uma história e num circuito social específico. O testemunho detém uma retórica própria, construída e naturalizada por entrevistadores e entrevistados. Beatriz Sarlo (2005), chamará a isso de “retórica testemunhal”, na qual está implicada uma confiança no testemunho como ícone da verdade e como principal recurso na reconstituição do passado. Sarlo (2005, p. 9) não põe em causa o “direito da lembrança” por parte de quem recorda, mas sim a incontestabilidade desse testemunho, levando-nos a um ponto de contradição pois “já não é possível prescindir de seu registro, mas também não se pode deixar de problematizá-lo. A própria ideia de verdade é um problema” (Sarlo, 2005, p. 117).

António Nóvoa (2013, p. 9) não contestará os testemunhos diretamente, mas as abordagens – fruto de modismo acadêmico – que tomam as histórias de vida e as (auto)biografias como recurso investigativo à vida de professores, mas que dispõem de frágil consistência metodológica, ausência de validade científica e de uma “excessiva referência a aspectos individuais”, sendo incapazes de “apreender as dinâmicas coletivas de mudança social”, lançando mão das ideias essencialistas de “vocação”, “missão” e “intuição”. Em contrapartida, propõe-nos que examinemos as histórias de vida enquanto um processo de formulação identitária onde atuam lutas e conflitos sociais, em que as opções feitas ao longo da vida imiscuem os âmbitos pessoal e profissional.

Isto nos leva a Maurice Halbwachs (2003), para quem a memória presente no testemunho é consequência de um processo de construção

social, sendo por isso ilusória a crença de que as nossas recordações são integralmente individuais e espontâneas. Tal condição social da memória permite questionar a importância histórico-social da afirmação das experiências manifestadas nos testemunhos. Neste sentido, podemos considerar que há panoramas políticos, culturais e sociais que possibilitam a emergência, a produção e a valorização de determinadas narrativas e discursos em épocas específicas. Assim, se o testemunho da artista-professora Elvira Leite permite uma aproximação às suas motivações, reflexões e inquietações acerca daquilo que fez, será ao abordá-lo como linha inserida na urdidura da educação artística em Portugal que um processo investigativo problematizador surgirá, compreendendo o seu discurso como intrinsecamente vinculado a uma estrutura específica de eventualidades que sustenta a sua aparição histórica.

Em nossas conversas, Elvira evoca episódios em que demonstra que retrabalhava as suas experiências artístico-educativas enquanto eram vivenciadas, levando conflitos e questões pedagógicas ao seu grupo de amigos, interessados na arte e na educação. Tais convívios e partilhas coletivas foram propiciadoras de momentos de sustentação, reafirmação, manutenção e/ou reelaboração dessas experiências, transformadas em fragmentos do vivido que chegam ao presente e autoproduzem-se constantemente enquanto discurso, pois há um circuito de escutadores e conversadores que lhes garante um sentido. Contudo, um estudo sobre as ausências e os esquecimentos revelará aquilo que socialmente pode ou não pode ser dito, que pode ou não pode ser pensado. Como diz Bosi (1994, p. 55) “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e ideias de hoje as experiências do passado”, cabendo-nos observar os condicionamentos do presente tanto de quem recorda quanto de quem escuta.

Na minha investigação o relato de Elvira Leite é gravado em áudio e convertido em texto. Daí se desenrola um longo processo de revisão e edição conjunta, entre Elvira e eu, durante o qual a recordadora exerce o direito e o poder sobre a sua lembrança ao alterar, apagar, acrescentar e suprimir aquilo que foi dito, configurando e formalizando aquele que será o seu testemunho. Há aqui, portanto, uma concepção do testemunho enquanto relato ficcional e impuro, construído coletivamente ao longo da vida da recordadora e sujeito às disponibilidades e constrangimentos que lhe atravessam nos diversos “agoras”.

### Arquivos como (des)montagem

Lidar com o testemunho oral enquanto forma de construção e idealização de uma história – mesmo que não racionalizada por quem a narra –, requer que também confrontemos as possíveis pré-concepções que vinculam as ideias de arquivo e verdade histórica, uma vez que a fundação histórica do arquivo remete às instâncias do poder e do governo. O arquivo foi erigido para constituir as “instituições-memória” através das quais, segundo Jacques Le Goff (1990), estabeleceu-se um processo de fabricação da legítima lembrança a ser preservada na memória coletiva, delegando a autoridade entre os dignos de recordação e aqueles postos à margem. Assim como reflete Achille Mbembe (2002), nem tudo e nem todos possuem a situação privilegiada de um *status* de prova que lhe garanta presença num arquivo.

No senso comum, o documento de arquivo é um indício de veracidade que o liga diretamente ao fato passado. Todavia, Le Goff (1990) e Michel Foucault (2018) questionam esse sentido

de veracidade dado ao documento por perceberem que lhe foi também acrescida a dimensão de memoração, transformando-o em documento/monumento. O monumento é explicitamente uma seleção histórica feita no presente visando afirmar aquilo que as gerações futuras não poderão se esquecer. Assim, o documento/monumento não é apenas uma prova, como elemento passivo que acolhe os acontecimentos anteriores. Ele também é o produto

de uma sociedade, concebido num processo de montagem, cabendos desmontar a montagem, rompendo com as narrações sequenciais, claras e evidentes.

É por considerar a manipulação por detrás da formulação de um arquivo que Cook (2012, p. 147) recomenda que caberia ao arquivista, como pessoa responsável por fazer o tratamento do arquivo para se tornar de uso público, explicitar na descrição deste o processo de sua formulação, referindo os critérios de seleção, classificação e avaliação realizados, assumindo assim o papel de “um mediador ativo na formação da memória coletiva” e que não se pretende neutro perante tal processo. Esta posição rompe com uma visão positivista e historicista da teoria arquivística tradicional, que toma o documento como um testemunho autêntico e confiável de uma história causal, sequencial, homogênea e contínua, que chega aos dias de hoje de maneira ininterrupta, sendo o arquivista o guardião neutro da verdade.

Talvez perdue em nós, quando nos sujeitamos às investigações com arquivos, a imagem do *arkhêion*, a casa dos arcontes, e nela estaríamos como sentinelas dos documentos oficiais (Derrida, 2001). Porém, havemos de distinguir entre a constatação de que trazemos naturalizada esta necessidade pela preservação de algo e a possibilidade de, assumindo tal constatação, enraizarmos uma crítica sobre o nosso papel de agentes que se posicionam historicamente ante os seus objetos de estudo, reconhecendo as parcialidades, subjetividades, racionalidades e contingências que nos constituem e que em nada são neutras na lida com o arquivo, o documento ou o testemunho que estudamos.

Retornando ao projeto que motiva este texto, percebo na sua complexidade que desempenho o papel híbrido de investigadora-arquivista-historiadora, desenvolvendo um processo singular de colaboração com Elvira na transformação do seu arquivo pessoal num arquivo de investigação. Reorganizar, selecionar, descrever, inventariar, interpretar e produzir os registros e processos necessários à formulação deste novo arquivo não serão ações feitas sem que se assinala quais as direções, posturas e características que se deseja conferir a este arquivo, explicitando as suas particularidades e idiosincrasias na maneira como permite olhar para a história da educação artística e se deixa atravessar por uma criticidade acerca dos discursos sobre a verdade a ser preservada, produzida ou desmontada a partir do arquivo pessoal de Elvira Leite.

### Por fim...

Partindo do caso específico da pesquisa centrada no arquivo pessoal e testemunho oral de Elvira Leite, este estudo procurou pensar a inscrição do processo investigativo num território de confronto, por meio do (auto)questionamento, da vigilância e do esforço pela conscientização ante as normalizações e superficialidades que o trabalho com o arquivo, o testemunho, a história e a memória pode suscitar. Algumas destas possíveis formulações foram debatidas ao longo do texto e são agora trazidas em tom de síntese: a vontade de preservar a memória; a memória como ressurreição do passado; a espontaneidade da memória; o testemunho oral como verdade biográfica; o relato pessoal como, exclusivamente, memória individual; o arquivo como verdade; a neutralidade do arquivista; a confiança no arquivo enquanto instituição; o documento como prova histórica; a espontaneidade do processo de acumulação de documentos; a linearidade e causalidade histórica.

No enfrentamento destas constatações, pudemos observar que os arquivos existentes e aqueles ainda por nascer são lugares em que a memória e a história aí residentes manifestam percursos próprios, sendo formulados de maneira parcial e conflituosa pois operam no seu interior processos de montagem e desmontagem, que incluem



Figura 4. O “Jogo das Concordâncias” é um jogo de associação visual concebido por Elvira Leite e Manuela Malpique para contribuir na compreensão do conceito de concordância geométrica. Publicado originalmente em 1974 pela Editora Asa, vemos na imagem a reedição feita em 2019 pela Architoys, contando com o redesenho de Elvira Leite e Marco Ginoulhiac. (Fotografia: Pedro Bastos, 2020).

e excluem acontecimentos, imagens, narrativas e personagens. Desse modo, os elementos que compõem um arquivo são aqueles que, por determinados juízos e em contextos específicos, receberam o *status* de memória a ser preservada.

Como já dito, a memória é elaborada socialmente a partir do presente. Fico então a reverberar reflexivamente uma outra pergunta, para um outro estudo: *por que produzir memórias sobre uma educação artística?*

### Referências

- Alves, R. (1999). Escutatória. In R. Alves, *O amor que acende a lua* (pp. 65-71). Campinas: Papirus.
- Artières, P. (1998). Arquivar a própria vida. *Estudos Históricos*, 11(21), 9-34. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>
- Azoulay, A. (2012). Archive. *Political concepts: A critical lexicon*, (1). Recuperado de <http://www.politicalconcepts.org/issue1/archive/>
- Bosi, E. (1994). *Memória e sociedade: Lembranças de velhos* (3a ed.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Bourdieu, P. (2006). A ilusão biográfica. In M. de M. Ferreira & J. Amado (Orgs.), *Usos e abusos da história oral* (pp. 183-191). Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas.
- Camargo, A. M. de A. (2009). Arquivos pessoais são arquivos. *Revista do Arquivo Público Mineiro*, 45(jul-dez), 27-39. Recuperado de [http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm\\_pdf/2009-2-A02.pdf](http://www.siaapm.cultura.mg.gov.br/acervo/rapm_pdf/2009-2-A02.pdf)
- Cook, T. (2012). Arquivologia e pós-modernismo: novas formulações para velhos conceitos. *Informação Arquivística*, 1(1), 123-148. Recuperado de <http://www.aaerj.org.br/ojs/index.php/informacaoarquivistica/article/view/9>
- Derrida, J. (2001). *Mal de arquivo: Uma impressão freudiana*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Farge, A. (2009). *O sabor do arquivo*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Foucault, M. (2018). *A arqueologia do saber*. Lisboa: Edições 70.
- Halbwachs, M. (2003). *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro.
- Heymann, L. (1997). Indivíduo, memória e tempo histórico: uma reflexão sobre arquivos pessoais e o caso Filinto Müller. *Revista Estudos Históricos*, 10(19), 41-66. Recuperado de <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2041>
- Le Goff, J. (1990). *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP.
- Mbembe, A. (2002). The power of the archive and its limits. In C. Hamilton, V. Harris, J. Taylor, M. Pickover, G. Reid, & R. Saleh (Orgs.), *Refiguring the archive* (pp. 19-26). Dordrech: Kluwer Academic Publishers.

- Nóvoa, A. (2013). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Org.), *Vida de professores* (2ª ed., pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Podesva, K. L. (2007). A Pedagogical Turn: Brief notes on Education as Art. *Fillip* 6, (Summer). Recuperado de <http://fillip.ca/content/a-pedagogical-turn>
- Sarlo, B. (2005). *Tempo passado: Cultura da memória e guinada subjetiva*. São Paulo, Belo Horizonte: Companhia das Letras, Editora UFMG.
- Simon, C. (2002). Introduction: Following the Archival Turn. *Visual Resources*, 18(2), 101-107.

# Histórias para mapear o ensino artístico que temos e vislumbrar o que queremos

Rejane Galvão Coutinho

Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

## Resumo

O texto trata da importância da metodologia de histórias de vida em processos de formação de professores de artes, ressaltando a necessidade de entrelaçar as histórias pessoais com as histórias coletivas. Parte das experiências da autora como pesquisadora de histórias do ensino de artes e de sua trajetória na construção de uma metodologia de formação e apresenta indícios do alcance da metodologia em pauta a partir de depoimentos de estudantes.

Retomo aqui o tema das histórias de ensino de artes, tema que venho cultivando em processos de pesquisa e especialmente em processos de formação docente. Venho me perguntando por que a insistência neste tema e as possíveis respostas que consigo articular vêm quase sempre acompanhadas de espelhos que me projetam nas histórias. Este texto é mais uma tentativa de formular uma resposta à provocação recebida pelas organizadoras e organizadores deste importante congresso que abre *Diálogos entre Brasil e Portugal*, com tema sobre *O Ensino Artístico que temos e o que queremos*. A metáfora do espelho, neste caso, pode ser lida de forma até redundante.

Podemos começar considerando que temos um primeiro traçado de uma história do ensino de artes aqui no Brasil que resultou de pesquisas realizadas e publicadas na segunda metade do século XX por Ana Mae Barbosa (1978, 1982). Importante também ressaltar que os principais marcos tomados como referência nesse primeiro panorama traçado estavam alinhados com os marcos fundadores da história das artes, entrelaçados com a história da educação no contexto brasileiro. Não foi à toa que a autora deu como título, *Cronologia da dependência*, ao primeiro capítulo da obra publicada em 1982. Foi sob a ótica da dependência, “como consequência da dependência geral da sociedade” que Ana Mae Barbosa situou o sistema educacional como mais “um instrumento de manutenção da situação de dependência” (1982, p. 12). Uma perspectiva de análise coerente com uma visão crítica da época, que antecede às atuais perspectivas decoloniais. A partir desse panorama traçado o campo das pesquisas históricas veio se adensando, ainda que timidamente, com pesquisas mais circunscritas, formando outros traçados de uma historiografia do ensino artístico.

Neste movimento, fomos tomando consciência de que as histórias são importantes para fortalecimentos identitários, sobretudo, as histórias invisibilizadas, e essa consciência, que não se ganha de presente, vem se tornando ainda mais urgente quando percebemos o quanto estamos imersos em contextos de práticas colonizadas e insistentemente reprodutoras como tem se mantido os campos instituídos da educação e das artes. Trazendo esta reflexão para o contexto da formação docente em artes, torna-se preocupante perceber que grande parte dos currículos dos cursos de formação, no Brasil, no tocante às histórias, continuam operando com as grandes narrativas hegemônicas da historiografia das artes. Não é à toa que boa parte das histórias do ensino artístico que temos continuam a reproduzir o que não queremos.

Como trabalhar no contexto da formação docente em artes para que uma consciência histórica atravessasse as futuras e os futuros docentes e, sobretudo, chegue a atravessar suas práticas para que possamos vislumbrar outras narrativas?

A questão pode levar a diferentes movimentos, desde reestruturações curriculares por perspectivas interdisciplinares ou mesmo contra disciplinares, tendo as histórias como eixo aglutinador, à chacoalhadas conceituais nos corpos docentes. A via de modificação das estruturas é uma parte necessária para ampliar essa formação, pois abre as fronteiras curriculares possibilitando outras interfaces dos conhecimentos e suas atualizações. As mobilizações conceituais são também imprescindíveis, pois fazem mover os corpos que movem as estruturas.

Em paralelo, no contexto de possíveis micropolíticas pedagógicas, o espelho da experiência vem me desafiando a continuar orientando minha prática de formação para possibilitar que as histórias pessoais possam ser visibilizadas e entrelaçadas com as histórias coletivas. Desafio que vem sendo especialmente atravessado pelas urgências de uma contemporaneidade que vem deslocando os centros e as periferias; vem enfrentando as estruturas racistas e denunciando as supremacias da branquitude e do patriarcado; vem questionando o binarismo heteronormativo, abrindo espaço para as transgeneridades. Um movimento sem volta que vem, inclusive, provocando como reação o acirramento de uma crescente onda fascista, alarmando o mundo, sobretudo a parte desse mundo que defende o capitalismo selvagem, de estruturas arcaicas de poder e valores conservadores. Por tudo isso, não podemos mais contar uma única história, precisamos levantar os véus que encobrem feridas.

Retomo, por tanto, este tema das histórias de vida nas histórias coletivas pelo que pressinto de potência nos exercícios e me parece oportuno refletir mais uma vez para atualizar as experiências. Venho lidando com esta metodologia no cotidiano de salas de aulas desde 2001. Com o espelho retrovisor, identifico especialmente dois exercícios de escrita que foram fundamentais para a sistematização e divulgação desse trabalho. Em 2004 atendendo a um convite<sup>1</sup> escrevi o texto *Vivências e experiências a partir do contato com a arte*, com a ambição de provocar reflexões em professoras e professores pela sua leitura. Para mim, a elaboração desse texto foi uma experiência no sentido deweyano, sofrida e produtiva experiência de aprendizagem que possibilitou a sistematização, a identificação e alinhamento com uma necessária fundamentação sobre metodologias de história de vida e (auto)biografias para me assegurar de que o caminho era profícuo. Trago desse momento a imagem de quando jogamos uma pedra na água e ela produz uma série de ondas em círculos concêntricos na superfície e no entorno de seu mergulho. Ao enfrentar nossas histórias de vida, somos conjuntamente a pedra que mergulha e a água em movimento.

Em 2013, fui instada novamente a retomar o tema e apresentei no Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes

Plásticas, ANPAP, uma reflexão sobre como a construção dessa metodologia foi se dando de forma orgânica em minha trajetória como pesquisadora e docente formadora. A escrita em forma de narrativa buscou evidenciar o entrelaçamento de minhas pesquisas acadêmicas com as ações de formação. Em ambos os textos enfrentei uma boa dose de exposição pessoal nas justificativas tecidas para meus encontros e desencontros com as artes, com as histórias e com a metodologia de histórias de vida.

No início da década de 2020, o tema vem se impondo numa fala aqui, noutra ali, sempre colado às urgências de fazer a palavra circular e de nomear de maneira reflexiva a fluidez desse processo. Nestes tempos pandêmicos se acentua ainda mais esta necessidade, agora trazendo à tona as palavras das pessoas que viveram e carregam nos seus corpos as experiências. Peço, inclusive, licença para mudar a chave dessa escrita, abrindo espaço para uma conversa ao pé de ouvidos atentos.

### Mirando sonhos ...

Passei uma noite sonhando com a escrita deste texto. Seis horas de sonhos que agora tento transformar em poucas linhas escritas. Será que é isto que acontece com o campo do ensino artístico, muitos sonhos e poucos minutos em sala de aula? Me conforta pensar no que Imanol Aguirre nomeia como *condensados de experiências* pelas vias das potentes transgressões das artes. Faço uso da obra *Tacos* tecida com tacos de pisos descartados encontrados em caçambas que recolhem entulhos de reformas pela cidade, e construída em uma sala vazia no 31º andar de um edifício comercial no centro da cidade de São Paulo, como condensado de memórias de muitas caminhadas que inspiram miragens, como o texto/poesia, escrito à carvão na parede, mira...

Mira  
Mira o chão  
Por onde andas?  
Sobe trinta andares pra  
olhar bem dentro do chão  
Pra descobrir por onde andar  
De onde é feito nosso chão?  
Mira o chão mas olha pra frente  
Até onde a vista alcança?  
A vista cinza aqui pega fogo  
Mira a vista  
Mira  
[Alice Coutinho]



Figura 1. *Tacos*. Site Specific. Ana Catarina Mousinho. LAMA.SP sala 3107 do Edifício Mirante do Vale, São Paulo. Dimensões 3.6 x 2.9 x 2.5 m. 2016. (Fotografia por Leonardo Finotti)

<sup>1</sup> Convite da Fundação para o Desenvolvimento da Educação, FDE, órgão ligado à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

Falo aqui de uma parte do Brasil que se envergonha com o tamanho de seu descaso com a educação. Sou migrante. Há mais de vinte anos vim do Nordeste para o Sudeste, de Recife para São Paulo, um movimento inscrito nas práticas ainda coloniais deste país de dimensões continentais. O paradoxo é que vim para cá buscando histórias que me ajudem a justificar quem eu sou e onde estou. Por outros vieses justifico este movimento de migração pelo desejo de continuar minha formação. Mas, os atravessamentos de práticas coloniais que engendram preconceitos sempre estiveram presentes, desde os primeiros passos de minha chegada nesta Capital e ao longo dessa jornada. Como resistência, me apresento como nordestina, cultivo meu sotaque e prezo meus valores culturais.

Venho procurando desenterrar as histórias minúsculas em contraponto às narrativas das histórias maiúsculas. Propondo exercícios de história de vida nos processos de formação de jovens estudantes do campo das artes visuais que querem se exercer educadores. Para que a proposta seja produtiva o convite acontece no último ano de formação, quando elas e eles já tomaram contato com as grandes narrativas das histórias das artes e do seu ensino. Para falar do processo, tomo aqui de empréstimo as suas palavras, pois ao final, peço que elas e eles escrevam um texto reflexivo sobre como foi vivenciado o processo. Para começar, Isabel nos conta:

Exercício difícil o de separar, grão em grão, memórias. Repassá-las diante da retina, sentir de novo os cheiros. Usar todos os sentidos na busca diante do que foi. Aprendi muito de mim e dos caminhos que foram trilhados antes de mim, abrindo gavetas antigas, relendo diários, coletando objetos. Escolhi uma, das muitas histórias de vida que eu poderia contar. Percebi que sou muitas, sempre fui muitas Isabéis ... Me detive no caminho de uma questão: O que me levou a estar aqui, hoje, nessa sala, apresentando minha história, em um curso de artes visuais? E fui detetive de mim mesma. (Isabel de Castro, 2015)

Venho desenvolvendo a metodologia desde que tive a chance de passar pelo processo, em uma oficina ministrada por Marie-Christine Josso, quando ela esteve de passagem por São Paulo em 2001. Fui me dando conta de que a pesquisa que havia desenvolvido no mestrado, sobre o livro do pernambucano, então jovem professor de psicologia, Sylvio Rabello, *Psicologia do desenho infantil*, de 1935, e a pesquisa que estava naquele momento desenvolvendo como tese de doutorado, sobre a coleção de desenhos infantis das décadas de 1920 e 1930, do pesquisador e escritor modernista Mário de Andrade, se entrelaçavam com minha história de vida. Aliás, desde um pouco antes quando conheci Ana Mae Barbosa, seus livros e suas interpretações

das histórias do ensino de artes no Brasil, peguei gosto pelas histórias. Mas o entrelaçamento entre minha história pessoal com as histórias coletivas, passou ao nível da consciência com o encontro com a metodologia de histórias de vida de Josso.

Desde então, venho procurando criar condições para que as jovens e os jovens que querem ser professoras e professores passem pela experiência. Penso que elas e eles precisam se perguntar onde estão e porque estão fazendo artes. Assim podem entender melhor as crianças e jovens que vão encontrar pela frente, e podem entender melhor as relações entre as histórias maiúsculas e as minúsculas.

Obviamente, passei a me interessar pela metodologia de histórias de vida e a situá-la nos grupos de pesquisa e contextos acadêmicos onde se viam exercidas. Alguns autores/livros passaram a me dar suporte e ficaram mesmo *amigos* desde as primeiras leituras, como os de António Nóvoa e a tradução para o português do livro de Marie-Christine Josso. Logo conheci também o trabalho do Ivor Goodson que ampliou minha perspectiva do pessoal ao social e a Elizabeth Ellsworth com suas reflexões sobre a direcionalidade das pedagogias.

Importante também situar as proximidades, diria mesmo que parentesco, com os esforços de pesquisa desenvolvidos por Virgínia Kastrup e Eduardo Passos para ampliar o escopo do *método da cartografia* como estratégia de investigação em educação. Finalmente, se faz relevante pontuar que há um amplo movimento no campo das ciências sociais e humanas reconhecendo a *pesquisa narrativa* como produção de conhecimento e aqui vale ressaltar a publicação da coletânea *Pesquisa Narrativa interfaces entre histórias de vida, arte e educação*, organizada por Raimundo Martins, Irene Tourinho e Elizeu Clementino de Souza, por situar o movimento no âmbito das práticas de ensino e aprendizagem das artes.

Neste rol de referências não posso nem quero esquecer de todos os livros de Ana Mae Barbosa que contam à sua maneira as histórias do ensino de artes no Brasil assim como as pesquisas e publicações de Rita Bredariolli, Vitória Amaral e Sidiney Peterson Ferreira de Lima, para citar apenas as mais próximas, que acompanham de perto este trabalho.

### **Tecendo histórias e memórias...**

Mas, como vem se dando esta metodologia? Como acontecem os exercícios?

O convite se formula com perguntas disparadoras como aquela que Isabel trouxe no comentário acima: “O que me levou a estar aqui, hoje, nessa sala, apresentando minha história, em um curso de artes visuais?” Como aprendi artes? Com quem? Como tenho as ideias que

tenho sobre artes? Como essas memórias se tecem e se acomodam dentro de mim?

Antes porém, proponho alguns exercícios para ajudar a desenrolar o fio do novelo, como nos conta Jayana:

No início do processo reflexivo de olhar para dentro de si e buscar compreender a construção do eu com a arte, cada um selecionou um fragmento, um objeto e alguma coisa a dizer sobre ele. (...) Nesse dia, na sala de aula, lembro de ter diante de mim vários objetos diferentes, atravessados de vários afetos: uma xícara, um escafandro, uma linha de bordado e um bastidor, um caleidoscópio, um chaveiro, pedras, lembro de uma caixinha com cheiro de coisa guardada e lembro de uma folha em branco. Escolhi um pequeno frasco com terra, embrulhadinho. Porque me dizia casa, falava saudade e sussurrava cuidado. Porque no momento era casa, saudade e cuidado que me contava mais. Um objeto que contava um pedaço de vida e servia de disparador para pensar outros pedaços. (Jayana Oliveira, 2017)

E ela continua refletindo:

Pensar processos, construções, pensar sobre os lugares que nos moldam e as pessoas que nos afetam. O processo se tornou além do rever as fotos de infância, do buscar desenhos e pinturas do passado. Foi e continua sendo perceber eu em movimento, perceber as referências humanas que passam e nos constituem. Porque a nossa relação com a arte me parece estar nas relações de interação, de compartilhamento, de gente com gente, nas relações humanas de afeto, que passaram e que passam. Trata-se de um movimento que busca o passado, para entender quem se coloca agora, no momento da fala, no momento de se inventar, para talvez delinear contornos do que pode vir a ser. (Jayana Oliveira, 2017)

E Isabel que disse que foi “detetive dela mesma”, nos conta como foi identificando as pessoas que teve como referência nas suas relações com as artes:

Foi incrível poder pensar sobre a família, coisa que faço tão pouco, vivendo no automático. Meu pai, músico da guarda civil, minha mãe, tem a arte dos comerciantes. Meu avô por parte de mãe, restaurava fotografias pintando-as à mão, artesão cuidadoso e mantinha em segredo fotografias maravilhosas que tirava de sua musa: minha avó, que por sua vez era uma costureira habilidosa... (Isabel de Castro, 2015)

Importante frisar que os recortes que trago aqui foram elaborados ao final do processo, depois que elas e eles já haviam passado pela experiência de compartilhamento de sua história

com o grupo. Por alguns relatos percebemos que nem sempre é fácil encontrar o fio da meada, como reflete Gabriela:

Desvendar essa história de vida foi um processo muito doído. Na casa da minha mãe foram caixas e estantes cheias de memórias. No meu pai, um grande baú cheio de lembranças. Mas o mais difícil foi achar o recorte. Achar como eu ia contar minha própria história. (Gabriela Sakata, 2017)

No início do processo estabelecemos um pacto com o grupo, um pacto de respeito e acolhimento às histórias de cada um/uma, pois na sequência dos exercícios de mobilização, passamos às apresentações individuais. Cada estudante tem seu momento de apresentação e todas e todos acolhem e compartilham histórias. Há também o desafio de *como* compartilhar a sua história, pois a forma de narrar deve ser pensada junto com o quê será narrado, como esclarece Maya neste depoimento:

Para contar nossas histórias, tivemos que inventá-las. E para inventá-las, tivemos que relembrar e selecionar o que iríamos contar. Esta escolha se deu de maneira literal no momento em que fiz a montagem do material que eu tinha juntado em gravação. Fiz um vídeo. De tudo aquilo, o que era relevante? Tentei me pautar em um objetivo concreto: o que havia me levado a me inscrever no vestibular para o curso de Artes Visuais? Muito do que eu tinha gravado era interessante, mas uma coleção de eventos não faz uma história, era preciso estabelecer um sentido geral, destacar um caminho. (Iramaya Haddad Battaglia, 2017)

Junto com a escolha do formato, abrimos a possibilidade de uso de outros espaços além da sala de aula, como o espaço externo, os jardins, os ateliês de práticas artísticas, o teatro, enfim, cada um/uma pode escolher e agendar qual espaço mais adequado para acolher sua história e sobre isto, Pedro pondera:

Acredito que essa escuta e generosidade têm relação com o convite que nos é feito, de uma elaboração poética que nos permite o uso de vários espaços da universidade, bem como a possibilidade de transformá-los em instalações cujas características são determinadas pela poética de cada estudante. As apresentações que utilizaram da modificação do espaço foram memoráveis e nos conduziam a uma experiência singular e reflexiva. Geravam tensão e suspensão na turma, pois às pessoas ficava mais evidente que estavam dentro de uma proposição poética que seu ou sua colega tinha construído. (Pedro Ogata, 2017)

E Thaís completa:

... na posição de estudante, poder ter a sala de aula como espaço de contação de histórias, sendo estas, histórias únicas sobre cada um ali presente é um caminho para se olhar a universidade como um lugar do coletivo que se constrói através de partes de todas nós. (Thaís Sabbadini, 2015)

Reforçando o caráter coletivo da experiência de escuta e acolhimento das narrativas do grupo, Jayana acrescenta, analisando as diferentes opções e o que elas trouxeram em comum:

As pessoas contaram histórias, fatos do caminho escolar, da relação com os pais, professores e amigos. O curioso foi perceber que em sua maioria, as pessoas buscaram se posicionar em roda, a relação de proximidade, de falar no mesmo nível e tentar na roda em si construir relação de compartilhamento, seja nos envolvendo em atividades artísticas como a modelagem, com desenho, com biscoitos ou reproduzindo um almoço de família; de alguma forma o ato mesmo de contar foi também reconstruir a relação com a arte, somar mais experiências.

E nas experiências dos outros, no ouvir o que cada um tem para dizer, fui construindo a minha trajetória, por ser parecida, por me fazerem lembrar. Muitos fatos são comuns na vida das pessoas, contudo nenhum acontece e ecoa da mesma forma. E isso é o mais interessante, perceber a forma como se escolhe contar, a forma como se diz, e o quanto cada um voltou, até onde conseguiu voltar. (Jayana Oliveira, 2017)

As experiências comuns de uma mesma geração são percebidas e se tornam alimento para reflexão, gerando aproximações inusitadas como pondera Isabel:

Que engraçado ver como éramos crianças parecidas! Aprender a cada encontro um jeito de me emocionar. Conhecer a cada história uma nova pessoa. Re-olhar, rever. Bonito poder olhar nos olhos e saber de onde veio (...). Passar pelos corredores com aquele sentimento de “eu te conheço!” sem julgamentos de qualquer natureza, só uma sensação de que se sabe pelo menos um pouco mais sobre aquela pessoa (...). Ela também já desenhou com pés descalços, teve um doce favorito. Ela também é mais do que isso que eu vejo todo dia. Entender que tudo que a gente carrega vem desse processo. Toda a roupa, penteado, corte de cabelo, posição política, escolha de meia palavra usada, tudo, tudo vem dessa história de vida. (...) E na apresentação ela me dá ferramenta para enxergar. Ela me abre um pouco o caminho dela, a janela dela, me dando permissão para entrar nesse território tão difícil, tão secreto e ao mesmo tempo tão bonito, que é o outro. (Isabel de Castro, 2015)

Ainda sobre a escuta e compartilhamento da experiência, Gabriel reflete:

E por intermédio da observação das histórias dos outros pude compreender que pouquíssimas coisas podem fazer a diferença de uma vida inteira: um desenho animado, um brinquedo, uma história em quadrinhos, uma brincadeira, um livro, um quadro, uma exposição, uma relação com um familiar, um amigo. São vivências que para alguns podem parecer sem muito valor, mas que para outros podem desencadear muitos outros desdobramentos. Acredito que foi esta sensibilização que mais me marcou ao ouvir as narrativas dos meus colegas, e é esta mesma sensibilização que me fará estar mais aberto para as diversidades encontradas como futuro educador. (Gabriel Zanetti Pieroni, 2015)

As empatias se dão por diferentes vias, como explica Maya:

Enquanto eu assistia as apresentações, eu não tinha nenhum impulso de comparar minha história com aquelas sendo contadas. Havia um clima focado que fazia com que eu mergulhasse numa espécie de sentimento de viver uma outra vida, uma passagem ficcional para o outro. À medida que as histórias eram contadas, estabeleciam-se balizas dentre as quais eu localizava – ou melhor, realocava – cada indivíduo. (Iramaya Haddad Battaglia, 2017)

E podemos terminar nos perguntando, o que fica dessa experiência para as/os estudantes. Cada um dos depoimentos que seleciono a seguir apontam questões relevantes para o contexto da formação e da atuação enquanto educador/a, mediador/a das relações entre as artes, a vida em sociedade e a possibilidade de vislumbrar dias melhores.

Espaço raro na universidade e quase inexistente na academia é esse de olhar para si mesmo e se oferecer como problema para o outro, atento no que podemos construir coletivamente a partir disso. (Frederico Ravioli, 2015)

Dos meus passos para trás e cada novo olhar para frente percebi que o ato de contar foi próximo e carregado do momento que estou acontecendo como mediadora cultural. Os espaços se sobrepõem se entrelaçam, porque parece que somos extensões dos lugares que nos contém e das pessoas que nos contém em cada idade. (Jayana Oliveira, 2017)

Creio que o desdobramento mais imediato desta disciplina é nas relações entre os integrantes da turma. Trata-se de descobrir quais foram os diversos caminhos que culminaram todos neste mesmo lugar. E perceber o quanto são dissonantes as experiências de todos

nós. O segundo desdobramento é uma espécie de eco, que traz à tona o fato de que todos os encontros educativos com arte que temos – entre nós, entre professores e alunos, em salas de aula, em espaços expositivos – trazem o rastro invisível de todo um conjunto de vivências anteriores. Conjunto que, na maior parte das interações, permanece invisível, mas moldando a experiência. (Iramaya Haddad Battaglia, 2017)

As manhãs de segunda-feira lembraram-me que identificar-se com um grupo de pessoas, uma geração, exige paciência, respeito e abertura para a troca. Essa proposta evidencia também o quanto esses espaços são cada vez mais reduzidos, uma vez que não se apresentam enquanto prioridade para o atual sistema capitalista. (Vitor Matsumoto Sório, 2015)

Acredito muito que as experiências de troca estão entre as mais importantes para uma educação democrática. Compreender o espaço de aula como algo mais, como algo coletivo. (Gabriela Sakata, 2017)

O desempenho dessa proposta, dentro da minha experiência, aproximou de fato o campo da educação com o campo artístico. Pude mapear a minha poética dentro do âmbito educacional, pois a criação didática, muitas das vezes, na minha experiência, parecia algo um tanto inalcançável. Pude reconhecer, por meio desse mergulho, as potencialidades de produzir poética na educação, e com isso a educação pode ser um lugar de satisfação e realização artísticas. (Pedro Ogata, 2017)

Passa-se a entender de fato como são múltiplas as subjetividades que compõem uma sala de aula, e como múltiplas subjetividades podem se reunir em volta de um tema comum, exercendo cada uma delas uma maneira de operar este tema. Isto pareceu abrir caminhos para pensar o campo profissional da Arte/Educação. E como pretendo atuar neste campo? Como uma educadora que lida com a produção de subjetividades e deve entender as particularidades de cada pessoa, buscando a construção de uma situação educativa coletiva onde há espaço para a troca entre os eus que participam deste jogo. Criar uma situação educativa alerta para o lugar de onde cada um vêm, o mundo que experiencia, para criticamente poder entender e atuar neste mundo, interno e externo, de maneira a afetá-lo, transformá-lo, libertá-lo. Uma educação para a liberdade, para a produção de subjetividades singulares e não normatizadas. Uma educação que entenda a singularidade. Que estimule o convívio de singularidades e o entrelaçamento não competitivo destas. Muitos sonhos de Educação pululam na minha cabeça.  
(...)

Para mim, foi um exercício muito doloroso revisitar a infância, e talvez me sinta confusa e incapaz de partilhar os reais motivos de

me encontrar com a Arte e a Educação, pois todos foram processos muito traumáticos. A necessidade de transformar a educação surgiu de maus encontros com o mundo e da vontade de impedir que esses maus encontros continuem acontecendo com outras crianças. O que eu aprendi, nesse semestre, foi o significado tátil da palavra empatia. (Mariana Pacor, 2017)

## Referências

- Aguirre, I. (2009) Imaginando um futuro para a educação artística. In Martins. R. & Tourinho, I. (Orgs.). *Educação da cultura visual: Narrativas de ensino e pesquisa*. Santa Maria, RS: Ed. UFSM, (pp 157-186).
- Barbosa, A. M. (1978). *Arte-Educação no Brasil: Das origens ao modernismo*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (1982). *Recorte e colagem: Influência de John Dewey no ensino da arte no Brasil*. São Paulo: Autores Associados; Cortez.
- Barbosa, A. M. (2001). *John Dewey e o ensino de arte no Brasil*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M. (Org.). (2008). *Ensino da arte: Memória e história*. São Paulo: Perspectiva.
- Barbosa, A. M. (2015). *Redesenhando o desenho: Educadores, política e história*. São Paulo: Cortez.
- Barbosa, A. M. & Amaral, V. (Orgs.). (2019). *Mulheres não devem ficar em silêncio: Arte, design, educação*. São Paulo: Cortez.
- Bredariolli, R. (2007). *Das lembranças de Suzana Rodrigues: Tópicos modernos de arte e educação*. Vitória, ES: Edufes.
- Bredariolli, R. (2013). *Ao revés do 'pós': Variações sobre temas de arte e educação*. São Paulo: Editora Unesp.
- Coutinho, R. G. (2004). Vivências e experiências a partir do contato com a arte. In Tozzi, D., Costa, M. M. & Honório, T. *Educação com arte*. São Paulo: FDE. Série Ideias, nº 31, (pp. 143-158).
- Coutinho, R. G. (2013). Construindo uma metodologia de formação para arte/educadores. *Anais do 22º Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: Ecossistemas Estéticos*. Belém: PPGARTES/ICA/UFGPA. v. 1. (pp. 2961-2974).
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ellsworth, E. (2005). *Posiciones en la enseñanza*. Madrid: Ediciones Akal.
- Goodson, I. (2007). *Políticas do conhecimento: Vida e trabalho docente entre saberes e instituições*. Goiânia: PPGACV.
- Josso, M.C. (2004). *Experiência de vida e formação*. São Paulo: Cortez.
- Lima, S. P. F. (2019). *Instantes-já da formação docentes em artes*. São Paulo: Terracota.

- Martins, R., Tourinho, I & Souza, E. C. (Orgs.) (2017). *Pesquisa narrativa: Interfaces entre histórias de vida, arte e educação*. Santa Maria, RS: Ed. UFSM.
- Mousinho, A. C. (2016). *Em pedra, taco e tinta*. Catálogo, Residência artística: LAMA.SP.
- Nóvoa, A. (org.) (1995). *Vidas de professores*. Porto Editora.
- Passos, E., Kastrup, V. & Tedesco, S. (Orgs.) (2014). *Pistas do método da cartografia: A experiência da pesquisa e o plano comum*. Porto Alegre, RS: Sulinas.
- Passos, E., Kastrup, V. & Escóssia, L. (Orgs.) (2015). *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre, RS: Sulinas.

# O ontem, o hoje e o amanhã do ensino das artes visuais em Pernambuco

Maria das Vitórias  
Negreiros do Amaral<sup>1</sup>

Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

<sup>1</sup>mariavitorias.  
amaral@ufpe.br

## Resumo

Eu queria ser escritora, assim como Pamuk e tantos outros escritoras e escritores. Mas, depois dos acontecimentos que passarei a narrar, entrei no curso de Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas na Universidade Federal de Pernambuco em 1980. Tornei-me professora de Artes, profissão para a qual eu já tinha sido contaminada e não sabia. E essa história de uma professora de Artes será contada nesse artigo, uma narrativa pessoal e profissional, imbricada na história do ensino de arte, sobre a qual discorro. História de vida, história de Pernambuco, estado em que nasci, em seus aspectos políticos, econômicos, sociais e a história do ensino de arte nesse contexto.

Eu queria ser escritora, assim como Pamuk e tantos outros escritoras e escritores. Mas, depois dos acontecimentos que passarei a narrar, entrei no curso de Educação Artística, com habilitação em Artes Cênicas na Universidade Federal de Pernambuco em 1980.



Tornei-me professora de Artes, profissão para a qual eu já tinha sido contaminada e não sabia. “Mas, [as leitoras e] os leitores não devem concluir, pelo fato de eu contar a minha história, que agora tudo é coisa do passado, que deixei para trás. Quanto mais eu penso nela, mais fundo mergulho” (Pamuk, 2020, p. 11). As imagens produzidas e reconstruídas durante uma vida nunca são eliminadas totalmente, suas impressões como pegadas vão ficando

armazenadas no imaginário onde estamos inseridas/os – imagens que vão sendo transformadas e reelaboradas com as experiências que vão sendo vivenciadas durante o tempo.

O tempo e o espaço fazem parte das histórias narradas. Toda história está enredada às imagens vividas por quem faz a história, como diz Mia Couto: “(...) todos os fatos são históricos, toda a criatura é histórica, estamos todos mergulhados em narrativas históricas, somos resultado de tempos e temporalidades que brigam entre si” (2020, p. 13). Temporalidades que se completam e se contradizem, histórias e suas imagens vão impregnando em nossa existência e formação como sujeita, artista e professor.

E essa história de uma professora de Artes será contada neste artigo: *O ontem, o hoje e o amanhã do ensino das Artes Visuais em Pernambuco*, uma narrativa pessoal e profissional, imbricada na história do ensino de arte, sobre a qual discorro. História de vida, história de Pernambuco, estado em que nasci, em seus aspectos políticos, econômicos, sociais e a história do ensino de arte nesse contexto.

Geograficamente, a cidade do Recife, capital de Pernambuco, é incrustada numa rede fluvial com três rios, o Capibaribe, o Beberibe e o Tejipió, originalmente constituída por ilhas, as principais são a do Recife, a de Santo Antônio e a da Boa Vista, interligadas por pontes. Tinha também as ilhas do “Retiro, Joana Bezerra, Maruim, Leite, Suassuna... Todos estes lugares no Recife já foram verdadeiramente ilhas antes de perderem seu isolamento por aterros sucessivos” (Goethe, 2016).

Com o clima tropical e também banhado pelo Oceano Atlântico, o Recife está sob o comando dos mitos das águas: Iemanjá, a deusa das águas salgadas, e Oxum, a deusa das águas doces, tomam conta do povo da cidade, afetando a sua criatividade e sua arte. Suas águas e mangues são tocadas e cantadas (na criação do movimento manguê), dançadas (por Deborah Colker, 2019), filmadas (por Kátia Mesel, 1997)

e recitadas. Um dos poemas mais importante e reconhecido é “O cão sem Plumas”, de João Cabral de Mello Neto (1949-1950):

*Entre a paisagem  
o rio fluía  
como uma espada de líquido espesso.  
Como um cão humilde e espesso.*

*Entre a paisagem (fluía) de homens plantados na lama;  
de casas de lama plantadas em ilhas coaguladas na lama;  
paisagem de anfíbios de lama e lama.*

(trecho do poema “O cão sem Plumas”)

Nascida no Recife em 1962, eu aprendi, ainda muito criança, que a cidade respira festa, com os sons e os coloridos dos maracatus, caboclinhos, cirandas, os jovens em seus bairros se reúnem para ensaiar as quadrilhas juninas e muito mais. A arte é forte na cidade. E naquele ano, especialmente, a cultura pernambucana estava eferescente. Miguel Arraes de Alencar foi eleito Governador, depois de ser prefeito da cidade do Recife e criar vários núcleos de cultura. No Governo estadual, Abelardo da Hora, artista pernambucano, ficou responsável pela pasta da cultura e pelo Movimento de Cultura Popular (MCP)<sup>2</sup>. Abelardo criou a lei Municipal, nº 16.292/97, vigente até os dias de hoje, na qual exige-se que em cada edificação construída na cidade, com área de 1.000 m<sup>2</sup> ou maior, seja feita a instalação de uma obra de arte.

Também em 1962, o Brasil tornou-se bicampeão da Copa Mundial de Futebol, numa época em que o futebol ainda não era um negócio, e os jogadores não ganhavam dinheiro com esse trabalho. Quase o mesmo acontece com a maioria dos artistas e com as professoras e professores, principalmente de arte. Nessa época o mundo estava fortemente dividido entre o comunismo e o capitalismo. Por ironia, ou não, o Brasil venceu a Tchecoslováquia, na Copa que ocorreu no Chile. [Será que não houve dinheiro por trás disso?] Pela vitória do Brasil fui nomeada Maria das Vitórias, pelos meus pais. Era assim que muitas pessoas escolhiam e escolhem os nomes das filhas e dos filhos no Brasil, pelo seu amor ao futebol. Meus pais eram operários de uma fábrica de tecidos da rede de fábricas do Coronel Othon, onde se conheceram. Nesta época, havia 97 fábricas no nordeste, 32 no estado de Pernambuco. Artistas trabalhavam como estampadoras e estampadores dos tecidos das inúmeras fábricas.

Nessa época, meus pais tinham cursado apenas os anos iniciais da escola formal. Meu pai era um contador prático, mesmo sem formação acadêmica e minha mãe era secretária na mesma fábrica. Posteriormente, depois de casados, minha mãe fez supletivo e entrou

<sup>2</sup> Movimento de Cultura Popular (MCP). O MCP foi o primeiro movimento de cultura popular criado nos anos de 1960, serviu de modelo e exemplo para muitos outros movimentos de cultura e educação popular do início dos anos de 1960, apesar do imediato e violento encerramento de suas atividades, após o golpe civil-militar de 1964.

Figura 1. Ilha de Santo Antônio do Recife. (Fonte: <https://robertajungmann.com.br/2020/01/12/recife-e-a-melhor-cidade-do-nordeste-para-negocios-diz-pesquisa/>)

na universidade, tornando-se professora da Universidade Católica. E meu pai foi trabalhar como contador e administrador, na época em que Dom Hélder era arcebispo, da arquidiocese do Recife e Olinda.

Tudo isso faz parte da minha formação e na década de 1970, antes mesmo de entrar na universidade já ministrava aulas de teatro, encenando com muita paixão toda a coleção literária de Maria Clara Machado. Aos 14 anos lecionava numa escola que recebia crianças de uma comunidade de um assentamento urbano, chamada Ilha de Juaneiro. Ao mesmo tempo, mesmo não sendo uma das melhores estudantes, porque gostava de fugir da aula para jogar bola (queimado, basquete e voleibol), fazer teatro, dançar; sempre passava por média e dava aula às colegas que precisavam de nota para serem aprovadas. Com essa experiência, comecei a dar reforço para crianças. Em casa, fazia desenhos de observação, das paisagens e das pessoas na intimidade e nas tarefas domésticas cotidianas, às vezes passava todo o dia desenhando. Na escola, as aulas que tinham desenho como atividade, como geografia e história, e/ou trabalhos manuais nas de artes, eram as minhas preferidas. Tínhamos aula de produção em couro e objetos de decoração.

No ensino médio fiz curso profissionalizante de Desenho arquitetônico e edificações, que era obrigatório na minha época, entre 1977 e 1979. Ia com meu pai, um apaixonado por música, assistir aos concertos de “Música para Todos”, projeto da prefeitura que acontecia toda segunda-feira no Teatro Santa Isabel. Na minha casa, quando pequena, tinha piano e minha mãe e minha irmã tocavam. Esta última tocava violão e na época da “jovem guarda”, ela tocava e eu dançava, ficávamos até altas horas da noite cantando. Então, ser professora e estar envolvida com a arte foi uma constante em minha infância e adolescência, duas ações que me afetaram a alma e me levaram a ser uma educadora do campo das artes.

### **E a educação em Pernambuco nesta época?**

Em 1948, foi criada a Escolinha de Arte do Brasil (EAB) no Rio de Janeiro, por Augusto Rodrigues, Lúcia Alencastro Valentim, artista gaúcha (1921) e Margareth Spencer, escultora estadunidense. Logo depois, em 1953, com a fundação da Escolinha de Arte no Recife, Noêmia Varela e Ana Mae Barbosa foram formadas e formaram muitas/os estudantes. Vindo de uma educação opressora e bancária foi nesse período que com discussões e reflexões sobre criatividade, Ana Mae diz que “o processo do ensino da Arte, no duplo enfoque de objetivos e métodos, podemos inferir que os professores de Arte precisam, em primeiro lugar, de sólidos conhecimentos acerca das teorias da Arte-Educação, e de um modo de pensar acerca da Arte que possa ajudá-los a

definir as atividades artísticas na escola e a Arte na sociedade moderna, sua função e praticabilidade. Isto os tornará capazes de perceber de que modo os métodos devem mudar, se uma diferente Filosofia da Arte foi tomada como ponto de apoio” (1988, p. 94). Estas práticas educativas contaminaram o ensino de arte na época.

Os educadores recorriam às literaturas disponíveis para o ensino de arte naquele momento, quais sejam: John Dewey, Viktor Lowenfeld e Herbert Read, eram os mais utilizados. Os ideais teóricos desses autores influenciaram o trabalho de professores de arte brasileiros, reafirmando em alguns grupos a tendência pedagógica de ensino escolanovista. (Lima, 2012, p. 455)

O Movimento Escolinhas de Arte influenciou toda uma geração de arte/educadoras e arte/educadores. Na minha época de faculdade, a EAR (Escolinha de Arte do Recife) era um espaço de estágio e eu aprendi muito com D. Noêmia, que foi minha supervisora de estágio, quando acompanhei por um ano um jovem autista e me apaixonei. Era um acompanhamento de ensino/aprendizagem da arte, mas psicológico também, por isso, resolvi fazer psicologia, mas não consegui concluir.

A Escolinha de Arte do Recife (EAR) foi a segunda dentre as dezenas de espaços dedicados à Arte Educação que se espalharam pelo Brasil, Argentina, Portugal e Paraguai a partir dos anos 1940. “As escolinhas foram um nascedouro para a Arte Educação moderna no Brasil”, pontua o professor Sebastião Pedrosa. Segundo a pesquisadora Ana Mae Barbosa, “houve um movimento extraordinário que resultou em mais de 140 escolinhas” – das quais poucas permanecem em atividade. No Recife, o movimento foi liderado pela educadora Noêmia Varela, ligada ao também educador Paulo Freire, e teve o apoio do artista plástico Augusto Rodrigues. (Mesquita, 2020)

No mesmo período, em 1955 Paulo Freire convidou D. Raquel de Crasto para dirigir o Instituto Capibaribe. A educadora trabalhava no Instituto de Educação de Pernambuco (IEP), com formação de professoras em sua maioria, juntamente com D. Noêmia Varela, amigas e companheiras desde 1943, quando D. Raquel trabalhou com crianças, na época, chamadas excepcionais, na Escola Aires Gama, atual Escola Especial Ulisses Pernambucano. A educadora participou da fundação do Instituto Domingos Sávio, escola para crianças e adolescentes surdos. E também participou da equipe que fundou a Escolinha de Arte do Recife.

Além de Paulo Freire e Raquel Crasto, fizeram parte do grupo os educadores, Anita e Lourdinha Paes Barreto, Elza Freire, Maria José Baltar, P. Daniel Lima, Itamar Vasconcelos, entre outros. Como diretora do Instituto Capibaribe, Raquel Crasto defendeu o princípio

da educação integral, destacando o aspecto afetivo – emocional da criança, sob o lema da educadora francesa Pauline Kergomard: “amar para compreender, compreender para educar”.

O Instituto Capibaribe, aplicando o método indutivo-dedutivo, estimulava a autonomia do pensar do aluno, com o intuito de despertar o senso crítico e torná-los capazes de integrar conhecimento, pensamento e sentimento na resolução dos problemas. (Frazão, s/d)

O Instituto Capibaribe é uma escola que se preocupa com a criança, sua autonomia e responsabilidade, pensando numa educação integral, preocupa-se com a criatividade e aprendizagem das artes visuais, da dança, da música e do teatro. Todas as crianças têm aula de artes desde o infantil e as professoras generalistas também devem ter uma compreensão de criatividade e de artes para a aprendizagem de outros conhecimentos, uma aprendizagem complexa, compreendendo o todo.

Em 1963, o Governo do Estado de Pernambuco criou o Conselho de Educação de Pernambuco, tendo como presidente Paulo Freire. Havia uma preocupação com a educação e com a alfabetização de adultos, que o educador experimentou com trabalhadores do campo de Angicos, no Rio Grande Norte.

Em 1964, houve o golpe civil-militar que destruiu a educação e os movimentos artístico-culturais que começavam a florescer no Brasil. Professoras e professores perseguidos, líderes de sindicatos mortos, intelectuais exilados e suas obras queimadas ou esfaceladas, sendo distribuídas pelas bibliotecas, para que os estudantes não tivessem acesso ao pensamento, como um todo, desses pensadores. Nós crianças e adolescentes, na época, tínhamos medo de falar na escola porque haviam muitos “dedos-duros”, eram pessoas informantes da polícia que entregavam as famílias que tinham pensamento crítico e mais libertador. Tudo se intensificou com o Ato Institucional 5 (AI5), em 1968. Em 2020, Vagner Freitas, presidente da CUT, criticando as comemorações do governo federal disse: “O dia 31 de março de 1964 é uma data que jamais será esquecida e nunca mais deve ser comemorada, deve ser repudiada e lembrada como algo que não pode jamais se repetir no Brasil”.

### **Arte/Educação na década de 1970**

A classe média operária ia para uma escola religiosa ou para uma escola pública. Não tínhamos acesso à Escola de Belas Artes, para nós o ensino de arte era técnico. Nas aulas de artes nas escolas, eram realizados trabalhos manuais com: couro, bordado, crochê, bonecos de lã, entre outros. Para os pobres, as escolas técnicas, profissionalização; para os ricos as escolas artes. Arte e seu ensino eram “artigos de luxo”.

Artes têm sido uma matéria obrigatória em escolas primárias e secundárias (1º e 2º graus) no Brasil já há 17 anos. Isto não foi uma conquista de arte-educadores brasileiros, mas uma criação ideológica de educadores norte-americanos que, sob um acordo oficial (Acordo MEC-USAID), reformulou a Educação Brasileira, estabelecendo em 1971 os objetivos e o currículo configurados na Lei Federal nº 5692. (Barbosa, 1989, p. 1)

Educação Artística foi um curso criado para aliviar as dores e as repressões sofridas numa época de muita perseguição, tristeza e morte. O governo considerava que a educação artística com uma prática de expressar-se sem uma reflexão crítica seria ideal para o momento que estávamos vivendo. Sem professores com formação em artes, artistas e envolvidos com artes plásticas, teatro, dança e música, foram contratados para o curso de Educação Artística. Professoras/es que tinham formação na Escolinha de Arte, no curso CIAE (Curso Intensivo de Arte/Educação), não poderiam ser professoras/es desse curso se não tivessem curso superior, então contrataram dentistas, historiadores e arquitetos, mas que tivessem alguma prática artística. Alguns não tinham didática nenhuma e isto afastava alguns estudantes do curso.

O curso de Educação Artística, inicialmente tinha dois anos de duração, neste tempo os estudantes tinham aulas de artes plásticas, dança, música, “folclore” e teatro, era chamado Licenciatura curta, um curso polivalente que em tão pouco tempo pretendia ensinar vários conhecimentos da arte. Mas, antes mesmo da conclusão da primeira turma, foram criadas as licenciaturas plenas: Artes Plásticas, Artes Cênicas e Música. Esta última, rapidamente se desvinculou e criou seu próprio departamento na UFPE.

Eu entrei no curso de Educação Artística em 1980, já selecionando no vestibular (que na época solicitava a escolha entre algumas opções), a habilitação em Artes Cênicas. Tínhamos aulas de títeres, desenho geométrico, flauta doce, expressão corporal e danças “folclóricas” dentre outras. Eram inúmeras as disciplinas e nenhuma tinha relação com a outra, a distinção que fazíamos era que tinham disciplinas de teatro, artes plásticas e música. Então a Licenciatura curta acontecia em dois anos com a formação para o Ensino Fundamental (da Educação Infantil até 8ª série, na época) e mais dois anos de Licenciatura Plena, com a formação para o Ensino Médio. Rosa Vasconcelos, uma lutadora pelo curso de Artes na UFPE, conseguiu abrir para os estudantes entrarem como professoras e professores no estado e eu entrei em 1982. Nesta época o salário de uma professora de licenciatura curta era menor que o de uma estagiária.



Figura 2. Foto de Paulo Freire, Ana Mae Barbosa e Alexandre Barbosa, na Semana de Arte e Cultura da ECA/USP. (Fonte: Acervo pessoal de Ana Mae Barbosa)

### Vem o rompimento...

Na década de 1980, chega Ana Mae Barbosa no Brasil, com suas pesquisas recentes sobre ensino de arte. A pesquisadora, com seus estudos sobre a Abordagem Triangular para o ensino de arte, foi mentora de gerações de professoras e professores de arte, trouxe uma formação para a/o docente mais fundamentada, a criação de associações estaduais/regionais de ensino de arte e posteriormente a Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB), o que nos fortaleceu e nos formou politicamente e epistemologicamente. Contribuíram neste processo os livros de autoras como Ana Mae

Barbosa, Ivone Richter, Lucimar Bello, e tantas outras mulheres.

Muitos movimentos aconteceram a partir da chegada de Ana Mae. Congressos, seminários, eventos para reunir as/os professoras/es de artes visuais, de Dança, Música e Teatro, para trocar conhecimentos, ouvir e partilhar experiências. E um dos mais importantes eventos foi a Semana de Arte e Ensino, onde a abertura aconteceu com Paulo Freire, inspiração para Ana Mae, que o considera seu pai intelectual. E aí temos essa foto que marca o momento histórico, político e de conhecimento do ensino da arte no Brasil.

### E agora? O que pretendemos?

Uma arte/educação onde as/os estudantes possam falar por si, pensando na coletividade dos lugares onde vivem. Que as gestões procurem ser mais horizontalizadas e tenham uma maior equidade, buscando a diversidade de cores, gêneros e culturas. Considerar a pesquisa em arte na sua subjetividade, evitando os julgamentos de valor, não existe arte melhor que outra ou cultura superior a outra. Respeitar as/os artistas nas suas diferentes poéticas, entendendo todo processo de pesquisa a partir de nós mesmos, mesmo que acreditemos que não, ou que queiramos encobrir os levantamentos que nos motivaram a percorrer essa e não outra investigação. A seguir apresento algumas concepções relevantes para o ensino da Arte contemporâneo:

*Trabalhar coletivamente e com gestões horizontalizadas.* Trago imagens das artistas grafiteiras que participam de atividades da Ong Cores do Amanhã, que fica no Totó, periferia do Recife. No Totó tem um presídio e os governantes resolveram ampliá-lo. Essas mulheres grafiteiras foram para as ruas do bairro, junto com as/os componentes da Ong para manifestarem-se contra essa ação

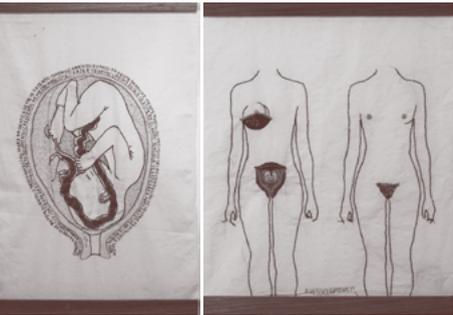
governamental e conseguiram evitar essa expansão do presídio. Dentre as artistas dessa Ong, várias mulheres, a exemplo de Nathê Ferreira, são artistas e também estudantes do curso de Artes Visuais. Essas artistas são uma grande influência para as jovens negras da comunidade. Pensar a arte coletivamente, onde mulheres, negras e da periferia também podem expor e produzir arte. Esse é o nosso objetivo; que as estudantes artistas/professoras em formação possam dar continuidade aos seus trabalhos também em seus lugares de atuação. O espaço da arte também é delas.



Figura 3. Grupo de grafiteiras da Ong Cores do Amanhã, Totó/Recife. (Fonte: acervo da autora)

*Considerar a subjetividade tão importante quanto a objetividade.* Na atuação de sala de aula na formação de professoras/es de Arte, a prática e a teoria devem andar juntas, como uma forma de cuidado, livre mas seguro, autônomo mas responsável e nós professoras/professores devemos ser as pessoas que observam atentamente, que acolhem e dão segurança. As estudantes aprendem técnicas, produzem arte, refletem sobre arte, se colocam nessa reflexão, trazem questões que dizem respeito a elas e a eles. A arte faz com que se vejam politicamente e se reconheçam como artistas/professoras/pesquisadoras. Isto ocorre quando temos a objetividade das investigações e a subjetividade das histórias de vida, a personalidade e o estudo de si caminhando juntos nos processos de pesquisa.

*Rejeitar a dicotomia entre a qualidade/quantidade.* Para as pesquisadores das ciências ditas “duras” e sociais que trabalham em suas investigações com grandes quantidades de pessoas que, por sua vez, são tratadas como “objetos de estudo”, encontramos um abrangente campo de pesquisa, como se o processo de investigação só tivesse validade a partir de grandes números estatísticos. Entretanto uma pesquisa que foca no quantitativo não é melhor ou mais importante que uma pesquisa qualitativa, que tenha um “estudo de caso”, por exemplo, como metodologia de pesquisa. São caminhos diferentes e ambos devem ser respeitados no âmbito investigativo. Os temas que tratam da sexualidade, de gênero, LGBTQIA+, mulheres e raça são questões políticas e, geralmente, são investigações qualitativas em suas metodologias.



Valorizar o bordado, a cerâmica, as artesanias tanto quanto a arte. As práticas artísticas que as mulheres, por muitos séculos, produziam e produzem no interior de suas casas não eram consideradas arte e as artistas eram chamadas de “amadoras”. As mulheres eram relacionadas ao doméstico e à casa, e o que faziam foram e são desvalorizadas no mundo da arte. Na contemporaneidade, a produção das mulheres começa a ser inserida nos trabalhos artísticos: a costura, o bordado, a cerâmica e todos os trabalhos manuais vão fazendo parte da arte. Nas aulas de artes visuais, as artistas são levadas para aulas, leitura de imagens e visitas aos ateliês são realizadas, além de entrevistas e reconhecimento das/dos artistas da região onde moram.

Figura 4. Clara Nogueira. Da série “Grávida de”, 2016. “José dentro”, bordado e pintura s/ tecido, 56 x 37 cm; “Avesso”, bordado s/ tecido: 48 x 40 cm. (Fonte: da artista)

*Ser capaz da autorreflexão, autocrítica, olhando para si e para sua vida.* Neste caso podemos considerar o bordado sobre a maternidade de Clara Nogueira e a performance de Priscila Rezende. Esta última sofre com o racismo estrutural desde o período escolar, principalmente com relação ao seu cabelo, em apelidos e humilhações, em atitudes de pessoas sem empatia para com as pessoas negras, que acham “engraçado” tratar a/o outra/o com apelidos humilhantes e desrespeitosos, pelo simples fato de serem pessoas diferentes.

*Ter o poder de escuta.* Escutar o/a outro/a é um sinal de empatia, querer entender o que a/o outra/a está passando, tentar se colocar no lugar dessa pessoa. Esse é um exercício que faço desde criança, quando meu pai e minha mãe, diziam: “se coloque no lugar dela”, “não julgue antes de saber o que se passa com ela”.



Figura 5. *Cala boca já morreu!*, Ana Teixeira (2019). (Fonte: [http://www.anateixeira.com/trabalhos/cala-a-boca-ja-morreu/?fwp\\_paged=2](http://www.anateixeira.com/trabalhos/cala-a-boca-ja-morreu/?fwp_paged=2).)

De certo, uma forma cristã de ver o mundo! Eles eram assim! E é assim que vejo o trabalho de Ana Teixeira: uma entrega e uma escuta em que as pessoas se sentem valorizadas! Ela troca sonhos: “Aceito todos os tipos: dourados, esquecidos, abandonados, vivos, mortos, presentes ou enterrados” e assim vai adoçando a vida de quem precisa. E quem não precisa? Um trabalho de arte, no qual a artista abre espaço para o desabafo, para as alegrias, tristezas e esperanças.

No Centro Universitário Maria Antonia, de 14 de março a 1º de agosto, a artista Ana Teixeira estava expondo/elaborando uma exposição em processo, quando distribuiu panfletos pela região, procurando mulheres para participar da sua pesquisa artística. Estas pessoas falavam das suas opressões e reagiam com a frase: “Cala boca

já morreu!”. É a resistência a toda uma sociedade patriarcal e opressora na qual as mulheres vivem. E nesses momentos, em que as pessoas têm oportunidade de colocar questões internas para fora e ter alguém para escutá-las, tornam-se empoderadas para continuar suas vidas.

Construir narrativas cíclicas, relacionadas ao mito de Kairós, desconsiderando a verdade absoluta é o que procuramos fazer na sala de aula das artes. Acreditar nas pessoas e em seus potenciais pode mudá-las para que transformem também os ambientes onde vivem, para recordar Paulo Freire. As narrativas são muitas e devemos ter consciência disso para escolher qual a que mais se adequa aos nossos ideais e à nossa vida. A arte, nesse sentido, é reveladora e a sala de aula é um espaço de revelações onde procuramos escutar, desconstruir as verdades absolutas e sermos protagonistas das nossas histórias.

O nosso discurso se inclui na teoria crítica, naquela que reconhece o mundo como uma pergunta constante, não por seu significado, mas pela construção dos significados que se pactuam, cotidianamente, como um compromisso com a vida e pela vida, que está em constante processo de negociação. (Fernández Cao, 2008, p. 74)

Tempos de mudanças, a cultura não é estática, nós arte/educadoras/es precisamos acompanhar as transformações existentes na educação, na cultura, respeitando as diferenças e as especificidades de cada grupo cultural, na sua cor, na sua sexualidade, no seu gênero e na sua classe social. E a arte, em suas expressões, se apresenta em cada um desses grupos de forma distinta e não devemos fazer julgamento de valor, nem hierarquizar os trabalhos artísticos desses grupos. Acolhendo, recebendo, entendendo, escutando e tendo coragem para enfrentar essas mudanças do ensino da arte e das/os seus estudantes.

## Referências

- Barbosa, Ana Mae (1989). Arte-Educação no Brasil: realidade hoje e expectativas futuras. *Estud. av.* 3(7), dez. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S0103-40141989000300010>
- Barbosa, Ana Mae (1988). *Teoria e prática da educação artística*. São Paulo: Cultrix.
- Couto, Mía (2020). *Prefácio de Moisés Negro, de Alain Mabankou, da coleção da TAG*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Fernández Cao, Marián L. (2008). Educar o Olhar, conspirar pelo poder: gênero e criação artística. In Ana Mae Barbosa, *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação* (pp. 69-85), São Paulo: Editora Senac; Edições SESC-SP.
- Frazão, Diva (s/d). *Raquel Castro, Educadora brasileira*. Disponível em [https://www.ebiografia.com/raquel\\_craστο/](https://www.ebiografia.com/raquel_craστο/)

- Goethe, Paulo (2016). *As ilhas do Recife que sumiram do mapa*. Disponível em <http://blogs.diariodepernambuco.com.br/diretoreadacao/2016/05/17/as-ilhas-do-recife-que-sumiram-do-mapa/>
- Lima, Sidiney Peterson F. (2012). Escolinha de Arte do Brasil: movimentos e desdobramentos. In Sheila Cabo Geraldo & Luiz Cláudio da Costa (Orgs.), *Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, Anais do Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas* (pp. 454-466). Rio de Janeiro: ANPAP. Disponível em [http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney\\_peterson\\_lima.pdf](http://www.anpap.org.br/anais/2012/pdf/simposio3/sidiney_peterson_lima.pdf).
- Mesquita, Mariana (2020). *Escolinha de Arte do Recife resiste ao tempo e à crise*. Blog de Augusto Saboia. Disponível em <https://www.blogdeaugustosaboia.com/post/escolinha-de-arte-do-recife-resiste-ao-tempo-e-a-crise>.
- Pamuk, Orhan (2020). *A Mulher Ruiva*. São Paulo: Companhia das Letras.

# Inventariação: um exercício sobre o que temos e o que queremos para o ensino de arte no Brasil

Leda Maria  
de Barros Guimarães

Faculdade de Artes Visuais da Universidade do Federal de Goiás, Brasil

## Resumo

Este texto é um exercício de inventariar aspectos do ensino de arte no Brasil (mais especificamente artes visuais) que ajudem a olhar pelo retrovisor, situar o momento presente e lançar desejos de futuro. Nomes de pessoas que tem escrito nossa história, leis e normatizações e suas consequências, espaços e processos de formação de graduação e pós-graduação, caminhos metodológicos de ensinar com ênfase na Abordagem Triangular, a diversidade e a força política dos movimentos associativos, algumas indicações de campos conceituais que compõem a agenda da área, a presença arte no PNL D, etc. Como resultado, chego em alguns impasses e conflitos que me ajudam a perguntar o que não queremos em nossos caminhos arte educativos. Um inventário incompleto, em que as lacunas talvez falem mais do que os aspectos que consegui reunir, cabe aos leitores(as) a complementação e a abertura de diálogos em torno desse exercício.

### **Inventariar é (quase) preciso!**

Já faz tempo que tenho desejos de inventariação. Diante das mazelas da nossa profissão, confusos no emaranhado das dificuldades políticas, profissionais, desvalorização e tantas outros pontos, faço-me perguntas sobre a natureza das nossas batalhas, tentando um olhar de sobrevoos sobre um possível acervo do que já conquistamos, ou, do que configura o nosso campo de arte-educação nesses Brasis. Foi assim que a participação no evento “Diálogos entre Brasil e Portugal: o ensino artístico que temos e o que queremos” promovido pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto em 11 de setembro de 2020 veio ao encontro desses desejos. O mote colocado no título do evento me fez pensar que o desejo pode ser o elemento de conexão entre passado, presente e futuro. Se o que temos são situações do passado, cabe indagar como são vivenciadas no presente e como levam a desejos de futuro.

A ação de inventariar consiste na identificação de bens, posses, acervos, direitos e outros tipos de produtos ou ações podendo resultar em listagem ou censo dos bens inventariado. Sim, certamente, temos o que inventariar no ensino de arte no Brasil: pessoas e suas trajetórias e suas contribuições, lutas docentes, espaços criados, instâncias e processos de formação, leis e normativas que regulamentam o ensino, metodologias e processos, instituição de políticas educacionais para a área, até mesmo a ausência da arte nessas políticas. Todo inventário é uma memória, e como esta, falha nos dados, potente nas lacunas.

O título do evento começa com a palavra *diálogos*, tendo como dialogantes Brasil e Portugal (e para além), e como tema da conversa o ensino artístico. Para fomentar a conversa, pensei que “um inventário” viria a calhar como exercício de contextualização para explicar aos nossos companheiros e companheiras pedaços das nossas lutas. Explicar como e onde realizamos formação de professores de artes no Brasil? Como nos organizamos em termos de associações profissionais? Que leis e normatizações regulamentam o ensino de arte. Como as diferentes linguagens convivem nesses espaços de formação e de atuação? Quais as questões presentes nas agendas das lutas políticas de arte-educadores? Quais foram e quais têm sido nossas pautas de luta?

Uma escrita que possa perguntar se o que trago de mim e em mim pode abrir espaços para a história de outros. No Brasil, com o atual governo federal, tudo o que foi construído corre risco de desaparecer. Teimosamente, entendo que “inventariar é quase preciso”. Os exemplos que trago para o texto são fios que também me escrevem, ou me inscrevem, nessa trajetória como arte-educadora no Brasil.

### **Nomes que pavimentam os caminhos e as caminhadas**

Começo meu exercício pela tarefa inglória de listar alguns nomes. Mas a listagem é por amostragem, elenco alguns nomes, sabendo que terei como abranger a riqueza e a diversidade da comunidade arte-educadores no Brasil. Começando por Ana Mae Barbosa, nossa viga mestra, tensiona o arco da história palmilhada por pessoas como Theodoro Braga, Cecília Meirelles, Arthus Perrelet, Cecília Conde, Lúcia Valentim, Noêmia Varela e Paulo Freire, Laís Aderne dentre tantas outras.

Uma listagem de professores e professoras espalhados, na sua maioria, em Universidades públicas, desafinando o coro dos contentes e trabalhando para que o ensino artístico seja institucionalmente vivo em cursos de graduação e pós-graduação, na formação de mais gente para a luta: Lucia Pimentel na Escola de Belas Artes da UFMG, Ana Luiza Ruschel na Universidade Estadual de Ponta Grossa no Paraná, Maria Helena Wagner Rossi na Universidade de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, Rejane Coutinho na Universidade Estadual Júlio Mesquita – UNESP, em São Paulo, Moema Rebouças na Universidade Federal do Espírito Santo, Lucimar Bello que foi da Universidade Federal de Uberlândia, José Mauro Ribeiro da Universidade de Brasília, Fábio Rodrigues da Universidade Regional do Cariri, Arão Paranaguá da Universidade Federal do Maranhão, Ana del Tabor e Afonso Medeiros da Universidade Federal do Pará, Vitória Amaral da Universidade Federal de Pernambuco, Alice Martins, Irene Tourinho e Raimundo Martins da Universidade Federal de Goiás, Maria Cristina Rosa e Jocielle Lampert da Universidade do Estado de Santa Catarina- UDESC, Robson Xavier e Livia Marques na Universidade Federal da Paraíba, Luciana Grupelli e Analice Pilar na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Cristina Rizzi na Universidade Estadual de São Paulo-USP, Mirian Celeste Martins – Mackenzie (São Paulo), Belidson Dias na Universidade de Brasília, Marilda Oliveira da Universidade Federal de Santa Maria, Rosa Iavelberg, Livre Docente da Universidade de São Paulo, Isabela Frade, ex-UERJ e agora na UFES, Isabel Marques – Caleidos (São Paulo), Lilian Amaral (artista-educadora em São Paulo e no mundo) e Sheila Campelo no GDF em Brasília.

Essas pessoas são pontos nodais que nucleiam tantas outras, que ensinam, criam projetos e grupos de pesquisas, participam de eventos, publicam, constroem redes nacionais e internacionais de colaboração em torno da arte e da educação. Os caminhos e as caminhadas dessas pessoas fazem brotar a diversidade e complexidade do campo: questões do desenho na infância e na adolescência, estudam e fazem a militância nas políticas educacionais para o ensino de artes, abrem novos campos de combate tais como as questões feministas, de gênero, LGBTQIA+, da diversidade afetiva, das construções de outras formas de ser professor de artes, tais como a condição de professores e artistas

e artistas professores, expandem campos e investigam, formas de mediação em museus e outros espaços, criam propostas para olhar as formas de arte das comunidades, ensino de arte e meio ambiente.

Caminhos e caminhadas que também vou percorrendo, cruzando, aprendendo e reaprendendo, lidando com formação docente, nem ao norte nem ao sul, mas atenta aos trânsitos geográficos, afetivos e profissionais, aqui, no Centro-Oeste brasileiro, na Universidade Federal de Goiás.

### **Das Leis, das normativas, do caminhar**

Esse caminhar é palmilhado por edição de Leis para o ensino artístico no Brasil, mas coloco como marco a LBD 5.692/71 que implementou a obrigatoriedade da educação artística como atividade na educação básica. Resulta desta lei a instituição da minha profissão de arte-educadora, formada em educação artística. Afonso Medeiros (2018) afirma a importância dessa lei para a democratização do ensino e da pesquisa em artes. Já a LDB 9.394 de 1996, ampara discursos arte-educativos mais ousados, quando nos “arvoramos” com legitimidade formada a defender o direito de estar na escola como disciplina, não mais como atividade. Entre leis, discursos e práticas, nos constituímos docentes na área, e passamos a querer mais.

Em 2003 foi publicada a Lei 10.639 que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio. Essa lei me alcança em meio ao processo de doutoramento, pesquisando sobre arte e cultura popular, questões multiculturais e cultura visual. É nesse momento, que eu e Vitória Amaral convivemos e aprendemos sobre arte e comunidade, ensino de arte e diversidade e cultura visual com Vesta Daniel e Christine Balengee Morris da Ohio State University - EUA. Lembro que Vesta, uma mulher negra, e Cristine, de descendência indígena, representavam naquela época a cota da diversidade naquela Universidade branca em meio aos amarelos campos de milho daquele estado.

Em 2008, esta lei foi alterada (Lei 11.645/08) para incluir a obrigatoriedade da temática indígena e quilombola. Entre a palavra escrita e lavrada em lei e a realidade, sabemos que são muitos embaralhamentos, entre tantas comunidades quilombolas e mais de 305 povos indígenas, uma lei não basta para fazermos acontecer um ensino de arte com fontes mais amplas, menos eurocêntrica.

A revogação da Lei em 2017 foi um duro golpe para o ensino de arte e para a educação como um todo. Assim como as políticas de cotas foram duramente questionadas em contra discursos de meritocracia ao revés. As cotas contribuíram imenso para sairmos das leis para o exercício da diversidade em nossas salas de aula e pesquisas. Da

população universitária do ensino superior da rede pública, mais de 50,3% dos estudantes se declaram de cor preta ou parda, de acordo com a pesquisa Desigualdades Sociais por Cor ou Raça Brasil (IBGE, 2019).

Nos cursos de artes, as cotas trouxeram experiência de outras estéticas e modos de existir, com a chegada de uma moçada politizada e mobilizada para desalojar, inclusive, as nossas boas intenções: “professora, cadê as referências de autores e autoras negros e negras?” Perguntavam meus e minhas estudantes. Eu, que já vinha me fazendo essa pergunta em termos da ausência de autoras nas escritas acadêmicas, me vi confrontada com outras/novas demandas, do papel para a prática... novas aprendizagens, novas lógicas de existência e re-existência no exercício docente.

Em 2018, numa fala sobre políticas públicas, a professora pesquisadora Nilma Lino de Gomes ao comentar essas novas posturas levanta a seguinte questão: Quem tem reeducado essa sociedade, a Universidade? Essa juventude? Nilma aponta o movimento negro como ator político/coletivo – como agente educador e organiza essa reeducação em três instâncias de saberes: identitários, políticos e corpóreos. Para ela, esses três saberes construídos pelo movimento negro no Brasil, tem reeducado a sociedade, a juventude e a Universidade. Basta ver como o crescente número de pesquisas sobre gênero, violência, questões étnico-raciais, e outras pautas, também tem ocupado lugar na luta pela instauração e manutenção de políticas de igualdade racial, formas de autodeclaração identitária, dentro e fora das instituições. Em termos comportamentais, a juventude negra tem assumido os cabelos crespos, as cores vibrantes, acessórios e outros detalhes conectados a uma estética afro-brasileira e não tem se calado diante das atitudes racistas. De novo, isso não quer dizer que o racismo desapareceu, pelo contrário, há um recrudescimento das formas agressivas contra mulheres, negros e negras, indígenas, trans, pobres e demais segmentos cada vez mais expostos a barbárie. O que mudou foi a luta e as formas de combate.

### **Espaços e processos de formação (graduação, pós-graduação)**

Não pode faltar nos meus desejos de inventariação a expansão do ensino superior, primeiro, com a implementação de cursos de Licenciaturas em artes (visuais, música, teatro e dança) nas Universidades públicas em quase todos os estados federativos e, segundo, por meio da criação de Institutos Federais de Educação que avançaram para além das capitais.

Nesse inventário, falar dessa expansão é fundamental, uma vez que o acesso ao ensino superior continua muito restrito, estabilizado em 32,7% dos jovens de 18 a 24 anos estudando. O Brasil está entre os cinco países com piores taxas de pessoas com ensino superior entre

as 45 nações analisadas em um estudo divulgado pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE (Agência, 2019). Segundo o estudo, apenas 21% dos brasileiros de 25 a 34 anos têm diploma de ensino superior; assim, apontar nossa presença nessa porcentagem pode também ajudar a levantar questões sobre de que forma temos contribuído para nadar contra a corrente nesse mapa de exclusão de formação de ensino superior no Brasil.

Até o momento, temos 232 cursos de artes: 20 na Região Norte, 85 na Região Nordeste, 34 na Região Centro-Oeste, 53 na Região Sudeste e 40 na Região Sul. Vemos que o Sul e o Sudeste somam 93 cursos de artes, que em relação a Região Nordeste sozinha não parece tão grande diferença, porém, essa concentração tem um peso ainda de hegemônico na forma como o conhecimento produzido circula, é citado e referenciado em nossa área. Seria o Sul, o nosso norte como eixo hegemônico e concentrador? Aqui de fato, temos que virar o mapa do Brasil de ponta cabeça, a exemplo da imagem “Mapa Invertido da América do Sul”, de 1943, do artista plástico uruguaio Joaquín Torres-García.

Os Institutos Federais espalhados por todo o Brasil têm ajudado a fortalecer espaços de formação discente e atuação docente para a nossa área de artes. Herdeiros das antigas Escolas de Artes e Ofícios (mais tarde Escolas Técnicas), que tinham como missão a capacitação profissionalizante de uma população mais pobre, atualmente esses institutos têm como peculiaridade ofertarem cursos de ensino superior, ensino médio e cursos de EJA – Educação de Jovens e Adultos. Em todos esses institutos, a nossa área está lá, com pelo menos dois professores de artes, de linguagens distintas. A presença desses professores e professoras é tal que recentemente (2020) fundaram a ANPAIF – Associação Nacional de Professores de Arte dos Institutos Federais e demais entidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Além desses, temos 27 cursos de Educação no Campo, com disciplinas de artes visuais e música. Também podemos colocar no inventário os 20 cursos de Licenciatura Indígena existentes em diversas Universidades brasileiras (incluindo a UFG onde sou professora) em que questões da arte desses povos são trabalhadas. Além das licenciaturas mencionadas, outros cursos superiores surgiram e passam a tensionar as licenciaturas existentes quanto à formação e destinação desses profissionais. Desde os cursos de Licenciatura em Cinema e Audiovisual, ainda poucos, mas existentes em algumas Universidades como a Federal Fluminense no Estado do Rio de Janeiro, até os cursos de Linguagens e Códigos, como a Licenciatura existente na Universidade Federal do Maranhão.

Também participa desse inventário a contribuição e os conflitos gerados pela criação dos cursos de formação docente na área de artes na

modalidade ainda chamada Educação a distância. A oferta de cursos de educação a distância em parceria com as instituições públicas nacionais, já detentoras de uma expertise na formação docente, configurou-se em um país continental como o Brasil, um dos principais caminhos para a concretização das metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE – 2014/2024). O Decreto nº 5.622 de 2025 estabeleceu as características, forma de organização, modalidades, avaliação, formas de credenciamento e atividades dessa modalidade e tivemos o surgimento de programas como o Pró Licenciatura da Universidade Aberta do Brasil e, depois, do PARFOR.

Nós, da área de artes, pelo menos na minha Universidade, fomos pioneiros/as ao aceitar o desafio, mesmo diante dos conflitos e contradições que o termo EAD nos trazia, de, utilizando as TIDICs – Tecnologias de Informação e Comunicação Digitais – “desafinar o coro dos conteúdos” e elaborar e ofertar Licenciaturas nessa modalidade, na verdade, semipresencial, onde o lema foi o ressignificar a concepção de distância. Além de fazer a Universidade de “cal e pedra” desmaterializar-se em redes múltiplas de estudantes e professores nos mais variados lugares: pequenas cidades, vilarejos, assentamentos, periferias, etc.

Os desafios nos impulsionaram a trabalhos colaborativos entre instituições e redes de pesquisa. Apesar do meu tom otimista, pesquisas têm apontado que a oferta de cursos nessa modalidade a distância tem causado o fechamento de cursos presenciais, em um claro movimento devastador do neocapitalismo.

Em todos os espaços citados, nós professores e professoras também temos lutado para compor as áreas contempladas pelos programas de iniciação à docência – PIBID e pelos programas de Iniciação Científica nos quais, geralmente, a área de artes não é incluída. Esses programas têm gerado espaços *interatuantes* entre o percurso formativo e a atuação na educação básica, tempo simultâneos de aprendizagem. Vale também mencionar a atuação de arte-educadores na Educação de Jovens e Adultos – EJA e em contextos não-formais de educação tais como ONGs e outros projetos de cunho social.

### **Pós-Graduação: a expansão da formação continuada**

Podemos dizer que a qualificação da área de arte-educação tem se dado com a criação e expansão dos programas de pós-graduação *lato e strictu sensu*. O pioneirismo de Ana Mae Barbosa foi o pontapé para esse movimento quando criou o primeiro doutorado em arte-educação na Escola de Artes de São Paulo na década de 1970. De lá para cá, os cursos foram se expandindo para outras regiões do país, e, se ainda não temos uma malha de pós-graduação numericamente mais ampla, temos uma pós-graduação presente lutando bravamente para existir e resistir dentro do sistema.

Os PPG em Artes são quase todos de instituições públicas, Universidades Estaduais e Federais, e mais recente, nos Institutos Federais. Os Programas de Pós-Graduação em Artes se subdividem em: Arte e Cultura Visual (1), Artes (11), Artes Cênicas ou da Cena (14), Artes Visuais (9), Artes, Cultura e Linguagem (1), Cinema e Artes do Vídeo (1), Computação, Comunicação e Arte (1), Dança (3), Ensino das Práticas Musicais (1), Ensino de Artes Cênicas (1), Estudos Contemporâneos das Artes (1), Formação de professores – Prof-Artes (1), História da Arte (2), Música (20) e Teatro (1). Em quase todos esses programas, a pesquisa ligada ao ensino está contemplada em uma das linhas, mas foi em 2010 que surgiram os mestrados profissionais, declaradamente voltados para a formação docente na área de artes.

Segundo a página do programa, o PROF-ARTES é um programa de Mestrado Profissional (*Stricto sensu*) em Artes com área de concentração em Ensino de Artes, reconhecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) do Ministério da Educação. Este curso é oferecido em formato semipresencial. Reúne um conjunto significativo de instituições de Ensino superior (Universidades e Institutos Federais): 1) Universidade Estadual Paulista (UNESP) – São Paulo/SP, 2) Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC) – Florianópolis/SC, 3) Universidade de Brasília (UnB) – Brasília/DF, 4) Universidade Federal do Ceará (UFC) – Fortaleza/CE, 5) Universidade Federal da Bahia (UFBA) – Salvador/BA, 6) Universidade Federal do Maranhão (UFMA) – São Luís/MA, 7) Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) – Belo Horizonte/MG, 8) Universidade Federal do Pará (UFPA) – Belém/PA, 9) Universidade Federal da Paraíba (UFPB) – João Pessoa/PB, 10) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) – Natal/RN, 11) Universidade Federal de Uberlândia (UFU) – Uberlândia/MG, 12) Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul – Campo Grande/MS, 13) Universidade Regional do Cariri (URCA) – Crato/CE, 14) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) – Aparecida de Goiânia/GO, 15) Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) – Fortaleza/CE e 16) Universidade Federal do Amazonas/ Universidade do Estado do Amazonas – Manaus/AM.

Esses números são mais que números, são vidas que se constroem, docentes e discentes, pavimentando ladrilhos com diversos formatos, diversas cores, ora mais harmônicos, ora conflitantes, que formam um grande mosaico na construção do campo do ensino de arte no Brasil.

### **Caminhos metodológicos de ensinar e aprender arte**

Em um trabalho de investigação sobre a história do ensino das Artes Visuais em Portugal, Ana Tudela Lima de Sousa (2010) distingue quatro perfis de professores: o professor como artesão, o professor como técnico, o professor como humanista, e o professor como profissional reflexivo. Segundo a autora, a cada um destes perfis correspondem paradigmas de Formação de Professores e de Educação Artística específicos, que resultam em diferentes práticas, quer de formação quer de educação. O mesmo acontece no Brasil e podemos encontrar correspondências entre os quatro perfis organizados por Sousa nas linhas da nossa história, pesquisadas e apresentadas por Ana Mae Barbosa, desde a docência voltada para a preparação do ensino técnico, passando por nosso período da busca da livre-expressão ou de orientações mais libertadoras, como as fomentadas pela Escolinha de Artes do Brasil, até a formação influenciada pelos ventos do multiculturalismo e os mais recentes vieses das discussões do pós-colonialismo.

No entanto, para este inventário, o meu marco é a existência da Abordagem Triangular, sistematizada por Ana Mae Barbosa, que tem desenhado linhas no ensinar e aprender arte (visuais) e inseriu nossa docência na contemporaneidade, na lida com as visualidades e a cultura. Muito se tem escrito e refletido sobre essa abordagem, que se espalha e se reinventa a cada dia, gerando sua própria fortuna crítica e aberta a experimentações metodológicas. De acordo com Cabrera Salort (2018), essa abordagem tem episteme decolonial e rompe paradigmas de criatividade incontaminada e de espontaneidade românticas. Pelo contrário, argumenta Cabrera Salort, as três ações requerem “un aprestamiento, del dominio de instrumentos culturales, proceso de ‘alfabetización’ que supone siempre un hacer entrelazado con un leer y con un contextualizar” (p. 26). Um trabalho com as imagens que é uma ação cultural, intelectual, tanto teórico quanto prático.

### **Movimentos associativos: a força política que nos move**

Parte importante deste inventário são os movimentos associativos, pois indicam a pluralidade e a capacidade de organização políticas de professores de cada área na construção do seu campo de conhecimento. Temos a Associação Brasileira de Educação Musical, criada em 1991, vinculada à Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPOM) e parte da ISME (International Society for Music Education).

Os professores de teatro reúnem-se na Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas (ABRACE) criada em 1998. Os de artes visuais na Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP), criada em 1987; finalmente, a Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA) criada em 2008. Todas

as associações cumprem um papel fundamental nessa trajetória do ensino e da pesquisa dos campos artísticos, no entanto, a FAEB – Federação de Arte Educadores no Brasil, criada em 1987, é a única a reunir todas as áreas sob um mesmo espaço de compartilhamentos de experiências, dúvidas, angústias, sugestões, aconselhamentos, reunindo professores de todo o Brasil.

A FAEB (atualmente com a presidência da professora Roberta Pucetti, da UEL) também agrega profissionais e estudantes de pedagogia que trabalham com artes na educação infantil ou em outros contextos. Alguns de nós, professores e professoras de artes, pertencemos a outras associações que cruzam nossos percursos profissionais tais como Comitê Brasileiro de História da Arte – CBHA, a ANPUH – Associação Nacional dos Professores Universitários de História e a ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, dentre muitas outras. Nesta última, estamos no Grupo de Trabalho 24 – Educação e Artes. Marilda Oliveira (UFSM) e José Albio (UFC) acabam de reunir 536 pesquisadores(as) de todas as regiões do Brasil na plataforma do *google groups*. A menção dessas associações neste inventário é de natureza política, de nos entendermos e nos construirmos no coletivo; sem dúvida, sem essa capacidade, desaparecemos no isolamento e nas dificuldades presentes no dia a dia da nossa vida. Vários professores, são filiados(as) em duas ou três dessas associações.

### **Campos conceituais: eixos que nos atravessam**

O Ensino de arte no Brasil tem sido atravessado pelas pedagogias culturais, pelo menos, desde a metade do século XX. Do multiculturalismo ao decolonialismo, quantas linhas já correram fazendo nascer escritas de nós mesmos. Escritas que têm impactado nossos processos de ensinar e aprender artes. Questões de representações identitárias, lugares de fala, espaços para a diversidade social, étnica, de gênero, LGBTQIA+, aliadas às transformações tecnológicas e da rede *www* têm propiciado outros desenhos. Enfrentamos os dilemas na busca de uma formação humanística, não tecnicista, mas conectada, uma formação para uma vida afetiva, ética e estética. O século XXI trouxe as pedagogias pós-críticas e a diversidade de caminhos para o ensino de artes. Loponte (2010) afirma, com propriedade, que “as produções acadêmicas envolvendo arte e educação ainda cercam timidamente as discussões a respeito dos feminismos e estudos de gênero” (p. 146). Apesar dessa “timidez”, essas aproximações vêm crescendo. Mais recentemente, temos o livro publicado por Ana Mae Barbosa e Vitória Amaral (2019) que traz à tona mulheres invisibilizadas na história da arte-educação.

Para este texto, não consegui realizar um levantamento de teses e dissertações produzidas no campo do ensino artístico propondo

essa discussão de forma aprofundada. No entanto, como professora, posso dizer que as meninas (cis e trans) tem vivenciado a Universidade de forma afirmativa não aceitando determinadas posturas machistas que identificam nas falas de professores(as), e não se calam diante de qualquer forma de abuso que venham a sofrer. A esperança é que essas atitudes sejam parte do “que temos” e que continuem a fazer parte do ensino artístico que queremos, torcendo para essas posturas feministas, negras, críticas façam parte do processo de formação acadêmica dessas jovens, afetando conteúdo e metodologias a serem trabalhadas em um futuro enquanto docentes.

Novos campos conceituais e nomenclaturas surgem e nos desafiam: educação para a cultura visual, educação crítica de imagens, educação intercultural, e-arte- educação, educação e mediação cultural e tantas outras possibilidades para o exercício docente. Práticas comunitárias, coletivas, colaborativas entram em pauta. As pedagogias culturais em especial, colocaram em cena relações entre ensino de arte e vida, se interessam pelo cotidiano, pela arte marginal, pelas culturas juvenis, pela arte das minorias ou culturas visuais do povo, pelas tecnologias, pelo meio ambiente, etc.

### **O livro didático: dilemas de uma ferramenta**

Também trago para este inventário a presença da área de Artes no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). De acordo com o Ministério da Educação – MEC, este programa é destinado a avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federais, estaduais, municipais e distrital, e também às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Editoras e ou autores/as que desejem apresentar uma obra a serem avaliadas deverão observar a requisitos tais como: respeito à diversidade cultural e regional, à diversidade de gênero, atenção aos conteúdos de caráter misógino que possam ofender as mulheres, grupos étnicos diversificados e ou às populações menos favorecidas.

O livro de artes é dividido em quatro partes: artes visuais, música, teatro e dança e as propostas devem ter um caráter transdisciplinar. Uma atenção especial vem sendo dada à qualidade das imagens e ao repertório da arte contemporânea, das culturas tradicionais e da cultura popular. A comunidade de arte-educadores reclama da não existência de um livro para cada linguagem e, muitas vezes, a dita interdisciplinaridade é apenas um jogo de justaposição de conteúdo. Mas o livro existe dentro de um programa nacional e boas propostas têm sido selecionadas, cabendo às escolas de todo país, das grandes cidades até as escolas de vilarejos,

escolherem as editoras com as quais trabalharão. Embora ainda poucos, estudos sobre a natureza, uso, recepção e trabalho didático desses livros no chão das escolas podem ser mapeados em Anais e Bancos de Teses e Dissertações, como por exemplo, a pesquisa de Mariana Schnorr Thomas (2017) sobre a presença da Arte Indígena no Livro Didático numa perspectiva do multiculturalismo.

Quando comecei a trabalhar na educação básica nos idos de 1980 só tinha à disposição os livros da editora FTD em proposta polivalente e, ainda, com a vigência do desenho geométrico, para o qual, supostamente, arte-educadores deveriam estar preparados(as) para ensinar e sem nenhuma preocupação com os aspectos de equidade entre raça, gêneros, regiões do país, etc. Ou seja, zero preocupação com aspectos críticos que foram sendo construídos visando uma educação mais justa, menos exclusiva e excludente. De novo, a existência do livro não garante que isso se dê na escola, mas, o fato de crianças negras, indígenas, nordestinas conseguirem se ver em um livro didático, indica conquistas presentes as quais, infelizmente, não estão asseguradas diante dos retrocessos dos tempos presentes.

### **Impasses e conflitos podem ser o que não queremos?**

Desinventariar é impossível, pois conflitos e contradições também fazem parte de todo o inventário. Não podemos apagá-los, mas, podemos demarcar nosso posicionamento sobre elas. A arte-educadora Ana Del Tabor Magalhães, chama a atenção para a necessidade da luta política; segundo ela, são várias frentes diante das quais precisamos de um posicionamento, por exemplo: ENADE, Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Concursos Públicos, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Diretrizes Curriculares, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, dentre muitas outras. A professora faz uma pergunta que atravessa esse texto: Qual será a nossa posição diante da fragilidade em que as modalidades artísticas se encontram?

Temos vivido desde 2017 desmanches, impasses, atritos, e descompassos em termos de objetivos, campo de atuação, de formação, concepções sobre diversidades, etc. Penso ser fundamental termos consciência do que temos, para enfrentarmos o que não queremos, especialmente nesse momento político, em que essas conquistas estão ameaçadas por uma agenda neoliberal do governo federal na qual, arte, educação humanista e cultura não fazem parte de seus objetivos.

Apesar disso, perguntamos: como o caminho já construído, com todos seus conflitos, pode nos apontar formas de (re) existências na busca de combater o colonialismo intelectual o qual, segundo Ana Mae Barbosa (2016), impera na arte-educação e na formação docente em arte no Brasil. Podemos pensar que o que temos, resulta do que queremos, como devir, como ação transformadora. Resulta dos nossos

conflitos, das nossas idiossincrasias, mas também da nossa força e capacidade de continuar existindo.

Finalmente perguntamos: o que não queremos? Não queremos os apagamentos da nossa história, das nossas experiências, das nossas referências, não queremos o amortecimento da luta para o tempo presente, sob o risco de apagar também o futuro. Não queremos “velhíssimas novidades” requeitadas como o prato da vez metodológico, didático, conceitual a ser comido sofregamente com sucos gástricos nervosos. As lições da antropofagia continuam, é preciso ruminar e, se for preciso, vomitar. Não queremos outras histórias, queremos a força das nossas invenções para continuar desenhando e redesenhando mundo de arte e de educação, aqui, ali e acolá.

Queremos mapas redesenhados, atlas bordados, queremos múltiplas cartografias, queremos linhas e mais linhas correndo soltas nas veias dos diferentes Brasis, Áfricas e Américas, linhas que se encontram, nesse momento, com companheiros e companheiras d’além mar, para vivermos este momento, que também, será devidamente inventariado. E aqui, aproveito para colocar no inventário o Dr. Sidiney Peterson (FAEB) que, em conjunto com o prof. José Paiva da Universidade do Porto e demais professores de Portugal, fizeram esses diálogos acontecerem.

### **Referências**

- Agência. (2019). Acesso a nível superior no Brasil é abaixo dos padrões internacionais. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2019-11/acesso-nivel-superior-no-brasil-e-muito-abaixo-dos-padroes-internacionais>
- Barbosa, A. M. (2016). O ensino da arte, constantemente interrompido. *Anais XXVI Confaeb*. Boa Vista. Universidade Federal de Roraima.
- Barbosa, A. M. e Amaral, V. (Orgs.). (2019). *Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design e educação*. São Paulo: Cortez.
- Gomes, N. L. de. (2018). Fala na mesa o que é a pedagogia decolonial no II Seminário de formação política do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas, Movimentos Sociais e Culturais. UERJ. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pw8MqYauzc>.
- IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil*. Estudos e Pesquisas, Informação Demográfica e Socioeconômica. n.41. Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecatatalogo?view=detalhes&id=2101681>
- Loponte, L. G. (2014). *Artes visuais, feminismos e educação no Brasil: a invisibilidade de um discurso*. Disponível: <http://revistas.javeriana.edu.co>.

- Salort, R. C. (2018). Abordaje triangular desde un episteme decolonial. *Cartema*, 7(7), 24-32. Disponível em <https://periodicos.ufpe.br/revistas/CARTEMA/article/view/237199>
- Sousa, A. (2010). O perfil do professor de artes visuais em Portugal (1860-actualidade): ilações para o futuro. *Revista Digital do LAV*, 1(1), 32-44. doi: <https://doi.org/10.5902/198373482165>
- Medeiros, A. (2018). Solilóquio quixotesco em tempos de BNCC. *Anais do Congresso Nacional da Federação de Arte/Educadores do Brasil. Ações políticas de/para enfrentamentos, resistências e Recriações*. Brasília, DF. (pp 87-103).
- Thomas, M. S. (2017). A arte indígena sob o olhar multiculturalista no livro didático “Arte em Interação”. *Anais do XXVIII Congresso Nacional da Federação de Arte Educadores do Brasil/V Congresso Internacional dos Arte Educadores/II Seminário de Cultura e Educação de Mato Grosso do Sul*. (pp. 1149-1160)
- UDESC. PROF-ARTES. Mestrado profissional em artes. Disponível em: <https://www.udesc.br/ceart/profartes/editais/2020>.

# Ana, Paulo e John: apontamentos para uma filosofia multiplanar da arte através da educação

Afonso Medeiros

Faculdade de Artes Visuais e Programa de Pós-Graduação em Artes da Universidade Federal do Pará; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), Brasil

## Resumo

Tendo como base a abordagem triangular proposta por Ana Mae Barbosa e considerando dois pensadores que são caros à arte-educadora, arte-historiadora e curadora brasileira, esta comunicação propõe uma reflexão – ainda preliminar e exploratória – sobre a arte como potência desestruturante do pensamento dualístico que impregna certa perspectiva epistemológica que ainda anima as práticas educacionais no Brasil. Digo, desde já, que se trata de uma discussão que ataca frontalmente certas concepções didáticas que baseiam vários percursos da história do pensamento ocidental porque, a princípio, a chamada abordagem triangular é uma proposição de caráter não só pedagógico para o campo da arte-educação, mas também um conceito estético-filosófico claramente triádico, aberto e dinâmico, igualmente profícuo para o campo da pesquisa em arte e da sua história.

Fazer, ler, contextualizar. Três verbos no infinitivo. Três signos verbais que denotam ação e agenciamento. Estas palavras que resumem a Abordagem Triangular proposta por Ana Mae Barbosa constituem um ponto de chegada que começou difusamente rascunhado no livro *Teoria e prática da educação artística* (1975) – rascunho este a que chamarei de “pré-método”; foi reorganizado e denominado como “método” no livro *A imagem no ensino da arte* (1991); refinado como “proposta” no livro *Tópicos utópicos* (1998) e finalmente como “abordagem” na reedição revista e ampliada de *A imagem no ensino da arte* (2009). O livro *Abordagem triangular no ensino das artes visuais e culturas visuais* (2010), constitui-se como uma espécie de resumo do estado da arte acerca do método-proposta-abordagem e a própria mudança de denominação e de termos já indica um refinamento conceitual extravasado ao longo de, pelo menos, 35 anos.

A minha reflexão sobre o processo de amadurecimento da abordagem barboseana tem, pelo menos, duas premissas: 1. Todo conceito também é orgânico e, portanto, não só moldável pelo ambiente como também potencialmente influente no ambiente no qual nasceu e se situa ou para o qual migra (de uma área do conhecimento para outra, por exemplo); 2. Todo conceito aponta para três temporalidades contextuais: uma sincrônica (aquela que viu nascer a formulação do conceito); outra diacrônica (aquela sucessiva em que o conceito foi sendo ressignificado); e uma terceira, anacrônica (aquela referida pelas ideias-chave que sustentam o próprio conceito).

Em outras palavras, todo conceito traz consigo uma herança genética absorvida, reciclada e refinada por contextos temporais e espaciais historicamente referenciáveis e que, no momento mesmo de suas atualizações imanentes, vai (re)tecendo a urdidura de sua própria capacidade de transcender os tempos e os espaços. Portanto, todo e qualquer conceito impõe uma imanência histórica e cultural e, ao mesmo tempo, aspira à transcendência daquele contexto que lhe foi contemporâneo – daí vem sua intrínseca plasticidade.

Em suma, perceber e discutir a abordagem triangular em seu próprio campo histórico e epistemologicamente ampliado de forma sincrônica, diacrônica e anacronicamente é o intuito primeiro desta comunicação. Assim poderemos, talvez, vislumbrar a potência descolonizadora de tal método/abordagem tanto para a arte quanto para a educação.

Praticando uma arqueologia da abordagem triangular, Rita Bredariolli (2010, p. 33) antecipa a origem do método/abordagem triangular para 1975, particularmente no livro *Teoria e prática da educação artística* no qual a autora afirma que “O professor deve ensinar a ver, a analisar, a especular” (Barbosa, 1975, p. 71)<sup>1</sup>.

Aqui já temos uma das primeiras explicitações do pensamento triádico de Ana Mae, particularmente expresso através de signos verbais no infinitivo. O livro foi lançado apenas quatro anos depois da lei que instituiu a obrigatoriedade do ensino da arte na educação básica em todo o território nacional, num momento em que muitas universidades brasileiras ainda nem contavam com cursos de licenciatura na área e que a disciplina Educação Artística era implantada nas escolas a toque de caixa, deixando-a a cargo de profissionais despreparados (em sua maioria) ou recém formados na polivalente licenciatura curta.

Além de toda sorte de mal entendidos sobre o ensino e a aprendizagem em artes que esse contexto atabalhado proporcionou, o importante é perceber que esse primeiro rascunho do método/abordagem já encontra-se claramente assentado nas propostas metodológicas de Paulo Freire e na “aclimação” da pedagogia freireana na Escolinha de Arte de São Paulo entre 1968 e 1971, justamente nos anos em que a ditadura militar brasileira elabora o projeto de obrigatoriedade da Educação Artística.

Resumindo, Bredariolli enuncia não só as nuances de um conceito, como também as experiências que incidiram sobre essas nuances:

Da história da Abordagem Triangular são partes as várias experiências da Escolinha de Arte de São Paulo entre os anos de 1968 e 1971; da Semana da Arte e Ensino de 1980; do tempo de estudos no Centro de Cultura Contemporânea da Universidade de Birmingham em 1982; da convivência, da ‘leitura’ e leituras feitas de Paulo Freire, do curso ministrado conjuntamente com ele; do XIV Festival de Inverno de 1983, esse considerado o seu ‘cerne’ (Bredariolli, 2010, p. 40)

A esse resumo das experiências que propiciaram o surgimento e o contínuo amadurecimento da abordagem triangular, faltaria acrescentar, para as intenções desta comunicação, o mestrado (1972-74) e o doutorado<sup>2</sup> (1977-78) de Ana Mae nos Estados Unidos, bem como sua gestão à frente do Museu de Arte Contemporânea (MAC/USP) entre 1987-90. A respeito da configuração da abordagem (então caracterizada como “proposta”) ensaiada durante a gestão da arte-educadora no MAC, a mesma afirma:

Em vez de designar como história da arte um dos componentes da aprendizagem da arte, ampliamos o espectro da experiência nomeando-a *contextualização*, a qual pode ser histórica, social, psicológica, antropológica, geográfica, ecológica, biológica etc., associando-se o pensamento não apenas a uma disciplina, mas a um vasto conjunto de saberes disciplinares ou não”. (Barbosa, 1998, pp. 37-38, grifos da autora)

<sup>2</sup> Na época em que Ana Mae cursava seu doutoramento na Boston University, ali havia cursos regulares sobre John Dewey e Paulo Freire.

<sup>1</sup> O livro *Teoria e prática da Educação Artística* é considerado como uma das gêneses da Abordagem Triangular também por Sidiney Peterson e Rejane Coutinho (2017).

Reconfigurar um dos termos da abordagem (de “história da arte” para “contextualização”) justamente no momento em que atuava como diretora num museu tradicionalmente gerenciado por historiadores da arte<sup>3</sup> não deixa de ser uma ousadia epistemológica, mas é absolutamente coerente com o projeto intercultural, feminista e multiétnico que Ana Mae projetou para o MAC e que até então era muito pouco explorado pelos museus brasileiros.

Seja como “método” ou “proposta” ou “abordagem” e entre “a produção, a estética e a história” do *método* inicial e “o fazer, o ler e o contextualizar” da *abordagem*, todo um ciclo de amadurecimento de um conceito pode ser percebido a partir de uma calibragem epistemológica (inerente à origem do próprio conceito) que, entre outras coisas, coloca em xeque algumas ideias claudicantes de arte, de educação e de dualismo do processo cognitivo. De fato, desde as primeiras proposições, as inter-relações entre os três termos constituem a chave da operacionalidade do conceito, dado que “Nenhuma das três áreas sozinha [produção, estética, história] corresponde à epistemologia da arte” e que “O conhecimento em artes se dá na intersecção da experimentação, da decodificação e da informação” (Barbosa, 1999, pp. 32, grifos meus).

Nessa empreitada, penso que Barbosa vem operando um peculiar refinamento atravessado pelas ideias de Paulo Freire e de John Dewey, eles mesmos críticos contundentes dos sistemas educacionais voltados mais para um universalismo caolho do que para um localismo efetivo da presença humana no mundo ou, para ser mais exato, críticos de uma filosofia da educação abstracionista, descolada e deslocada do contexto cultural. Partindo de Barbosa através de Freire e Dewey, podemos percorrer cartografias filosóficas imperceptíveis à primeira vista. Por exemplo: Barbosa que leu Dewey, Dewey que leu James e Peirce, Peirce que leu Kant e Hegel, Kant que leu Hume, que... era um renhido defensor da *empíria*. Ou Barbosa que leu Freire, Freire que leu Marx e Sartre; Sartre que leu Bergson e Kant, Kant que leu Hume...

Nas ascendências intelectuais de Freire e Dewey temos, pelo menos, um nome em comum: Immanuel Kant que, como sabemos, propôs uma síntese do processo cognitivo que opera das percepções do sentimento às apercepções do entendimento, num processo intermediado pela imaginação. Coerente com sua visão do processo cognitivo, Kant defendeu também em seus seminários pedagógicos (sobretudo os de 1765-1766, ministrados na Universidade de Königsberg) que o objetivo precípua do processo de ensino-aprendizagem não era ensinar o já pensado, mas o ensinar a pensar, de modo que o indivíduo, longe da tutela da Religião ou do Estado, pudesse exercer sua vocação para a liberdade de pensamento e de ação segundo uma moral/ética cidadã, balizada pelo amadurecimento da

razão – eis porque Kant defendia a Filosofia e a Pedagogia como meios necessários de superação da minoridade intelectual.

O recurso à teoria kantiana – que de maneira direta ou indireta foi filtrada por Dewey e Freire –, não nos serve somente para uma possível exploração arqueológica dos conceitos que animariam, ainda que de forma diluída, a abordagem triangular, mas serve como demonstração de que a lida com um conceito nos conduz a um rizoma de autores e ideias com múltiplos trânsitos e inumeráveis referências e que, neste caso, pode nos servir para reiterar que todo processo cognitivo depende e parte da apreensão e do consequente processamento da experiência acumulada – esta, sim, uma ideia que permeia tanto os pensamentos de Dewey e Freire quanto o de Barbosa.

De fato, tanto para Barbosa quanto para Freire e Dewey, o contexto e a experiência são a base de tudo. É do contexto que sai (e para ele retorna) toda e qualquer feitura e leitura de mundo. Um recorte mais ou menos aleatório de afirmações desses autores expõe essas proximidades:

“A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1989, p. 11).

“Até para os leitores que são avessos ao que foi dito aqui, as implicações das afirmações já feitas podem ser úteis para definir a natureza do problema: *o de recuperar a continuidade da experiência estética com os processos normais do viver*” (Dewey, 2010, p. 70, grifos meus).

“A leitura social, cultural e estética do meio ambiente vai dar sentido ao mundo da leitura verbal” (Barbosa, 1999, p. 28).

Nessas três afirmações, reitera-se o papel basilar da experiência atravessando a pedagogia e a estética. Não somente a experiência individual como *propulsora* do conhecimento, mas sobretudo a experiência pessoal em permanente confronto com o coletivo e enquanto *experimento*, ou seja, enquanto saber perceptivo que suporta e arregimenta a inteligibilidade nas relações com o Outro do humano, da cultura e da natureza.

Da publicação de *A imagem no ensino da arte* (1991) à publicação de *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais* (2010), não foi só a nomenclatura dos vértices triangulares que sofreu variações, mas toda uma concepção do processo de ensino/aprendizagem foi sendo amadurecida. Em primeiro lugar, no escopo: de “ensino da arte” para “ensino das artes e culturas visuais”. Em segundo lugar, numa concepção horizontalizada e transversalizável da arte nos processos de ensino e aprendizagem em contextos formais e não formais.

Perscrutando a historiografia da arte/educação no Brasil que a própria Ana Mae Barbosa vem palmilhando ao longo de sua carreira, temos três influências marcantes: a europeia (via Missões Religiosas,

<sup>3</sup> Walter Zanini, Aracy Amaral, José Teixeira Leite, Daisy Peccinini e Tadeu Chiarelli, dentre outros.

Missão Francesa etc.), a nacional (via Theodoro Braga, Mário de Andrade etc.) e a norte-americana (via Walter Smith, John Dewey, Artus Perrelet etc.), com um ou outro ponto de intersecção entre elas, tanto metodológico quanto epistemológico. A própria mudança de nomenclatura da área de formação/atuação – de *educação artística* (de origem francesa, utilizada em vários países europeus e latino-americanos) para *arte-educação* (de origem anglo-americana) é paradigmática dessas influências.

Nesse cenário histórico, a abordagem triangular revela-se como uma espécie de síntese que cumpriu quatro etapas: o “pré-método” (1975), o método (1991), a proposta (1998) e a abordagem (2009/2010), todas passíveis de datações a partir das publicações que tornaram patentes cada uma dessas etapas. Diria, então, que até sua reformulação como *abordagem*, o conceito amadureceu por, pelo menos, trinta e cinco anos.

Mas é necessário, antes de tudo, rascunhar minimamente o contexto intelectual brasileiro nessa virada de século: a década de 1970 absorveu o impacto da semiótica (sobretudo em sua vertente estruturalista), das teorias da comunicação e das mídias de massa, da obrigatoriedade do ensino de arte (Lei 5.692/71) em meio à luta contra o Golpe de 64 e à chamada “lenta e gradual abertura democrática” que redundou na Lei da Anistia de 1979.

A década de 1980 entreteu-se no debate entre modernidade e pós-modernidade, na absorção paulatina dos paradigmas da arte contemporânea na academia e na criação de entidades nacionais de profissionais da arte, do seu ensino e da sua pesquisa em meio à euforia da redemocratização através, sobretudo, da campanha das Diretas Já.

As décadas de 1990 e 2000 viram a reiteração da importância da arte-educação e das culturas africanas, afrodescendentes e indígenas no sistema educacional brasileiro (Lei 9.394/96; Lei 10.639/03; Lei 11.645/08), o debate sobre as novas mídias digitais na esteira da popularização gradativa da internet, a conscientização ecológica, o incremento e a capilarização nacional dos cursos de pós-graduação na área de artes, em meio aos efeitos deletérios do neoliberalismo econômico e político internacional.

É nesse contexto (pobremente sumarizado por mim) que Ana Mae Barbosa concebeu, adaptou, recortou, aprofundou, refinou e estendeu o método-proposta-abordagem triangular. Ela mesma explicita a tríplice influência epistemológica que deglutiu: “as *Escuelas al Aire Libre* mexicanas, o *Critical Studies* inglês e o Movimento de Apreciação estética aliado ao DBAE (*Discipline Based Art Education*) americano” (Barbosa, 1998, pp. 33-34, grifos da autora).

Mas é necessário explicitar, antes de tudo, a questão que sustenta o outrora método, depois proposta e, por fim, abordagem

triangular: “A Proposta Triangular é sistema cuja proposição depende da resposta que damos à pergunta: ‘como se dá o conhecimento em arte?’” (Barbosa, 1998, p. 38). Assim, é como *sistema* experimental e epistêmico que a triangulação deve ser encarada.

“pré-método” 1975 <sup>4</sup>	método 1991 <sup>5</sup>	proposta 1998 <sup>6</sup>	abordagem 2009 <sup>7</sup> -2010 <sup>8</sup>
experienciação no campo da arte (aluno, professor e artista em interação)	fazer artístico	criação (fazer artístico)	fazer/experimentar
ver analisar especular	apreciação/leitura da (obra de) arte	leitura da obra de arte	apreciar/ler/interpretar
integração de diferentes contextos	história da arte	contextualização	contextualizar

<sup>4</sup> Barbosa, A. M. *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix, 1975.

<sup>5</sup> Barbosa, A. M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991 (1ª edição).

<sup>6</sup> Barbosa, A. M. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

<sup>7</sup> Barbosa, A. M. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 2009 (7ª edição).

<sup>8</sup> Barbosa, A. M.; Cunha, F. P. (orgs.). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

O *pré-método* é claramente baseado em Paulo Freire e na experiência da autora na Escolinha de Arte. Ele contempla categorias modernas do processo cognitivo: perceber, entender e (re)criar, expressas nas capacidades de seleção, de analogia e de síntese (Barbosa, 1975, p. 94).

O *método* já promove uma parceria entre Freire e Dewey a partir das experiências museológicas e educacionais da autora, mas deixa margens para a possibilidade de disciplinarização das categorias e das capacidades cognitivas, quais sejam, na produção, na estética e na história da arte – eixos que ela mesma crítica no DBAE estadunidense. A *proposta e a abordagem*, refinando os vértices postos em triangulação no método, deixam entrever as interrelações entre esses vértices e evita interpretações limitadas às relações mais ou menos consensuais entre Arte, Filosofia e História.

Além de promover uma síntese peculiar entre o pensamento pedagógico-experiencial de Freire e o pensamento estético-experiencial de Dewey, a proposta-abordagem, decididamente focada no fazer, no ler e no contextualizar, expõe não só uma percepção triádica dos termos já presentes no método e no pré-método, mas sobretudo uma tríade das relações e intersecções que operacionalizam e dão sentido à mesma, visto que “Não se tratam de fases da aprendizagem, mas de processos mentais que se interligam para operar a rede cognitiva da aprendizagem” (Barbosa, 1998, p. 40).

Mas o que é esse fazer, esse ler e esse contextualizar em tal sistema experimental-epistêmico? Primeiramente a abordagem não

propõe uma hierarquia rígida de atividades de modo que um termo necessariamente preceda outro como pré-requisito. É, na verdade, um sistema em aberto em que a ordem dos termos altera o produto, mas essa alteração sempre é imposta pela variabilidade das feitura, das leituras e dos contextos.

Perscrutando aquele trajeto conceitual, o *fazer* se refere: 1. Ao fazer/experimentar do aluno; 2. Ao fazer/experimentar do professor; 3. Ao fazer/experimentar do artista. Ou seja, um fazer/experimentar com potencialidade de sentido estético para quaisquer dos sujeitos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. O *ler* se refere às possibilidades de perceber, decodificar, entender e interpretar as manifestações artístico-simbólicas em chaves sociais, culturais e estéticas. E o *contextualizar* diz respeito aos contextos exploráveis em várias dimensões: a histórica, a social, a psicológica, a antropológica, a geográfica, a ecológica, a biológica etc. (Barbosa, 1998, p. 37).

Neste sentido, não é só de ações que estamos falando, mas de relações, de passagens, de permeios, de trânsitos disciplinares, culturais e epistêmicos. A abordagem triangular, enquanto sistema, extrapola em muito a função didática que lhe foi atribuída na arte-educação, tornando-se um plano de sistematização de conhecimento extensível sobre todo o campo da arte (da produção à recepção) e mais além.

Dado que fazer, ler e contextualizar constituem os vértices de um sistema aberto com múltiplas entradas e saídas, tal sistema também estabelece necessariamente três relações: 1. Entre *fazer e ler*; 2. Entre *ler e contextualizar*; 3. Entre *contextualizar e fazer*.

Relações / Vértices	Fazer	Ler	Contextualizar
entre fazer e ler	fazer <i>para</i> ler	ler <i>para</i> fazer	
entre ler e contextualizar		ler <i>para</i> contextualizar	contextualizar <i>para</i> ler
entre contextualizar e fazer	fazer <i>para</i> contextualizar		contextualizar <i>para</i> fazer

No nível das relações entre fazer e ler temos o *fazer para ler*, ou seja, um fazer consciente da produção de significação que será decodificada pela apreciação/leitura; o contrário (*ler para fazer*) explicita a possibilidade de apropriação ou reconhecimento do estado

da arte e da cultura para a lida com a produção. No nível das relações entre ler e contextualizar, temos o *ler para contextualizar*, isto é, o exercício da capacidade de decodificação como meio de percepção de dado contexto; ao invés, o *contextualizar para ler* significa partir dos condicionamentos sócio-bio-psico-culturais que interferem sincrônica, diacrônica e anacronicamente em todo processo de leitura de arte concebida no mundo, para o mundo e com o mundo. No nível das relações entre contextualizar e fazer, temos o *fazer para contextualizar*, ou seja, a feitura como (re)elaboração de sintomas que tornam visíveis dados contextos; e o *contextualizar para fazer* é um caminho inverso: significa considerar o contexto como agente condicionante da feitura.

Trata-se, portanto, de vias de mão dupla, de horizontalidade e de transversalidade entre as práticas dos saberes e os saberes das práticas. Averiguando potenciais interseções entre eixos e relações, temos hipoteticamente três percursos possíveis para o conhecimento em artes: 1. Produção de interpretações e contextos; 2. Interpretação de produções e contextos. 3. Contextualização de interpretações e produções.

Relações / Vértices	Fazer	Ler	Contextualizar
entre fazer e ler	fazer <i>para</i> ler	ler <i>para</i> fazer	
entre ler e contextualizar		ler <i>para</i> contextualizar	contextualizar <i>para</i> ler
entre contextualizar e fazer	fazer <i>para</i> contextualizar		contextualizar <i>para</i> fazer
<b>Percursos</b>	<b><i>produção de interpretações e contextos</i></b>	<b><i>interpretação de produções e contextos</i></b>	<b><i>contextualização de interpretações e produções</i></b>

De acordo com o quadro acima proposto, pode-se arregimentar, planejar e propor diversos caminhos metodológicos não só para o processo de ensino/aprendizagem da arte em contextos formais ou não formais, mas também para a pesquisa e o ensino da História da Arte e da Estética, desde que, claro, tenhamos a coragem de enfrentar os modos e os métodos das epistemologias hegemônicas. Isso significa que não há produção de conhecimento sem produção de experiência

e vice-versa; que os perceptos e os intelectos são interdependentes, intersustentáveis e intersignificáveis.

Assim, a triangulação e o agenciamento entre práticas e saberes nos campos epistemológicos e pragmáticos<sup>9</sup> da arte é tanto *proposição* quanto *abordagem* e *método* de feitura e leituras estéticas do mundo e do humano nele contido e com ele (ou por ele) interagente.

Ao deglutir e sintetizar as contribuições filosóficas de Freire em contato com Dewey e amalgamando-as com a própria experiência pedagógica, museológica e curatorial de uma pensadora instalada na periferia do capitalismo global, Ana Mae Barbosa concebeu um caminho experimental-epistêmico potencialmente multicêntrico para a arte, seu ensino, sua pesquisa e sua historiografia, ajudando a configurar aquilo que estou chamando provisoriamente de “uma filosofia descolonial da arte através da educação”. Que fique bem claro: *Arte através* da educação, e não da *educação através* da arte. Não se trata somente de uma inversão de termos, mas de indicar modos diversos de intersecções entre dois campos do conhecimento.

Por fim, há que se considerar o “multiplanar” do título deste artigo. Multiplanar, porque tal proposta/abordagem experimental-epistêmica, calcada em múltiplos pontos de vista e de agenciamento, corrói o modo biplanar que determinada herança epistemológica ocidental nos legou (sujeito-objeto, causa-efeito etc.). Em segundo lugar, porque trata-se de uma proposta para desaplanar<sup>10</sup> (ou descolonizar) as formas de *experienciação* e *pensação* da mutualidade inerente ao humano, à natureza e à cultura – à vida, enfim.

Entretanto, isto já se constitui num outro assunto de extrema complexidade que, prometo, tentarei desdobrar numa próxima oportunidade.

### Referências

- Barbosa, A. M. (1975). *Teoria e prática da Educação Artística*. São Paulo: Cultrix.
- Barbosa, A. M. (1983). Arte educação. In: Zanini, W. (org.). *História geral da arte no Brasil*. São Paulo: Instituto Walther Moreira Salles, 2<sup>o</sup> vol (pp. 1075-1095).
- Barbosa, A. M. (1991; 2009). *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1<sup>a</sup> e 7<sup>a</sup> edição.
- Barbosa, A. M. (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/ Arte.
- Barbosa, A. M., & Cunha, F. P. (2010). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez.
- Bredariolli, R. Choque e formação: sobre a origem de uma proposta para o Ensino da Arte. In: Barbosa, A. M., & Cunha, F. P. (2010). *Abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez (pp. 27-42).

Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 23<sup>a</sup> edição.

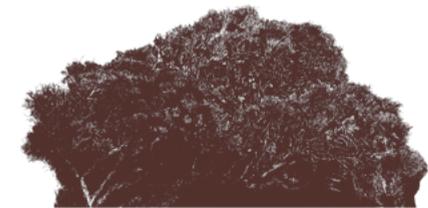
Kaplan, A. (2010). Introdução. In: Dewey, J. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.

Kant, I. (1999). *Sobre a Pedagogia* [1784]. São Paulo: Unimep.

Lima, S. P., & Coutinho, R. G. Abordagem Triangular: ziguezagueando entre um ideário e uma ação reconstrutora para o ensino de artes. *Revista Gearte*, v. 4, n. 2 (pp. 282-294), maio/ago. 2017.

Sousanis, N. (2017). *Desaplanar*. São Paulo: Veneta.

# Processos e experiências de criação no fazer e ensinar artísticos



# A aprendizagem incompleta das sombras – desenho e a recusa em ser obra

Paulo Luís Almeida,  
Sílvia Simões  
e Joaquim Jorge Marques

Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade;  
Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto, Portugal

## Resumo

Com base numa série de laboratórios de desenho com luz, este artigo descreve uma experiência de investigação-ação sobre a perceção qualitativa da luz, realizada com estudantes do segundo ano da Licenciatura em Artes Plásticas e Design de Comunicação da Universidade do Porto. Esta experiência, marcada pela noção de *désœuvrement* de George Bataille e pelo Manifesto Incompleto para o Crescimento de Bruce Mau, procura transformar a perceção da luz/sombra na experiência autográfica do desenho. Ao trabalharmos a autonomização da luz/sombra, relacionamos a perceção do espaço enquanto luz com a experiência vivida do desenho como marca no espaço, convocando diferentes modos de cognição incorporada. O artigo descreve a metodologia dos laboratórios e as interações geradas entre projeção, marca e construção do sentido pelos estudantes.

Colocando-se fora da necessidade de uma imagem tangível, a experiência questiona os paradigmas que informam o ensino-aprendizagem do desenho como projeção linear de uma imagem que surge de forma acabada numa superfície.

Ao focar-se na natureza qualitativa da própria projeção com os seus focos, reflexões, refrações e interferências, o desenho de luz perturba este modelo linear de formação da imagem, ativando um processo de aprendizagem autorreflexivo, baseado na abertura da forma e na sua ambiguidade.

## Introdução

Este artigo é uma revisão reflexiva, realizada por três professores de desenho, de uma série de laboratórios em torno do desenho com luz, desenvolvida entre 2016 e 2019 na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. Os laboratórios envolveram estudantes do segundo ano da Licenciatura em Artes Plásticas e Design de Comunicação, como parte de um programa que introduz o desenho no cruzamento de modalidades sensoriais, relacionando perceção ótica e háptica.

Os laboratórios surgem na sequência da exploração háptica de objetos e do rosto pelos estudantes — exercícios que interrompem o controlo da visão ao transferir o estímulo da marca para a perceção do toque — e antecedem a representação panótica do espaço físico do estudante enquanto fenómeno gerado pela luz e pelo movimento do corpo. Baseiam-se no uso dos comportamentos fundamentais da luz — reflexão, refração, difração e interferência — para alterar a perceção qualitativa que temos do espaço e da marca desenhada.

Ao nos confrontarem — professores e estudantes — com a ambiguidade gerada pelos desenhos da luz, os laboratórios tornaram-se a ocasião para refletir sobre as metáforas mais profundas que informam os modelos de ensino e aprendizagem da arte, em particular a metáfora da projeção (de uma imagem, uma ideia, uma identidade). A presença ubíqua desta metáfora no ensino identifica o desenho com a projeção de uma imagem (perceptiva, motora, identitária ou conceptual) direcionada para uma superfície.

Ao explorarmos a relação entre projeção, marca e sentido, queremos também interrogar de que forma as representações da figura do artista construídas pelo ensino artístico dentro da Universidade se refletiram nos modelos de ensino do desenho.

Organizamos, por isso, a nossa reflexão em dois momentos. No primeiro, procuramos compreender como chegamos a este aparente paradoxo: à medida que o tempo dedicado ao desenho na formação artística foi diminuindo nos primeiros ciclos, deslocaram-se os seus conteúdos para o nível pós-graduado. A situação não se restringe ao ensino do desenho, nem é o sintoma de uma contemporaneidade em atualização. Reflete um *habitus* que decorre do ensino artístico em contexto Universitário:

(...) nas aulas e fora delas discutíamos arte, a sua necessidade fisiológica, antropológica ou psicológica, o seu valor político e social. O que originou e alimentou a discussão era a questão sobre o que fazer, uma questão ao mesmo tempo pessoal e a que se pode também chamar profissional. A questão “O que devo fazer?” era também a questão “O que é que os artistas fazem?”. (Singerman, 1999, p. 2)

A sobreposição das duas últimas perguntas é endémica à representação que a Universidade faz do artista. A primeira parte reflete, por isso, a relação entre o ensino do desenho e a construção do artista pela Universidade.

Na segunda parte descrevemos a metodologia dos laboratórios e a transformação da experiência percetiva da luz numa autografia, pela qual o estudante convoca em simultâneo as metáforas pictóricas, cinematográficas e narrativas das sombras e dos ambientes criados. Neste jogo de sombras, ensaiam-se outros modelos de ensino assentes na potência do desenho inacabado que, mais do que verificar o real, cria a realidade que ele próprio nomeia: um desenho que instiga a procura, contribuindo para um ensino menos sedimentado no resultado e mais virado para uma aprendizagem construtiva e crítica.

### O ensino do desenho e a representação do artista na universidade

O primeiro momento desta revisão reflexiva começa com duas questões às quais não conseguimos responder de forma simples: de que forma o ensino do desenho reflete as mudanças radicais da representação da figura do artista que a Universidade construiu nas últimas décadas? E de que forma o ensino do desenho é capaz de provocar e questionar essas mesmas representações?

O desenho deixou de ser ensinado como uma matéria partilhada entre as áreas artísticas em muitas escolas da Europa ocidental a partir da década de 1970. Em grande parte, esta separação ocorreu como resultado da ortodoxia tardia do modernismo, e depois do reflexo de políticas que nivelaram o ensino artístico por outras áreas do ensino superior (Petherbridge, 2016, p. 4). As mesmas razões, embora mais tardias, refletem também o nosso contexto. A pressão, onde a política e a estética se confundem, para acompanhar as rápidas modificações tecnológicas e formas de circulação de imagens — confundindo por vezes os meios com os fins — é outro fator importante para compreendermos as alterações que o ensino do desenho conheceu nos últimos trinta anos (Cabau, 2012, p. 85).

Já num artigo laconicamente intitulado “*What’s Wrong with U.S Art Schools*”, publicado na revista *Art News* em 1963, a artista Mercedes Matter questionava se a educação artística não se tornara obsoleta, perante um modelo de ensino construído sobre a predisposição para a exploração de imagens encontradas e uma oferta caleidoscópica que insiste na fragmentação e constante mobilidade dos estudantes, uma realidade que se tornou a base da planificação atual dos cursos. Nestas circunstâncias, diz Matter,

(...) é possível para um estudante passar por uma escola de arte e adquirir uma perceção exata sobre “o que é que se está a passar”,

uma apreensão muito inteligente da situação e, contudo, nunca se ter afastado um único passo da ingenuidade original do olhar. Numa linguagem desatualizada, ele nunca “aprendeu a desenhar”. (Matter, 1963, p. 41)

É por isso que, para Matter, a educação artística na Universidade não poderia ensinar desenho em 1963 — e de facto, não poderia ensinar arte, como James Elkins continuava a argumentar em *Why Art Cannot Be Taught* (2001) — porque tinha quebrado a continuidade do trabalho que acontece no estúdio. Esta continuidade é percebida como um jogo de afinidades e tensões gerado pela coexistência entre o desenho e as outras práticas com as quais partilha um tempo e um espaço. Está interligado com elas: o lugar onde o corpo se confunde com o discurso, numa partilha sensível. O que veio substituir esta continuidade na Universidade, argumenta Matter, foi a linguagem — a separação do corpo que faz e do corpo que discursa. A linguagem articula — é a sua natureza. Apreende o mundo e age sobre ele como uma cadeia de articulações que gera sentido ao subdividir e combinar. Esta quebra do vínculo que o desenho tem com outras práticas no ensino artístico é uma fragmentação que a linguagem impõe ao mundo, e fá-lo à imagem da Universidade, como Howard Singerman mostrou em *‘Art Subjects’* (1999). Não é por acaso que a institucionalização do *readymade* coincide com a separação entre o desenho e a prática do estúdio: o *readymade* é uma imagem que precisa de ser falada para existir (p. 165).

Há um outro equívoco que fundamenta a progressiva separação do desenho do ensino de outras práticas artísticas. À falta de melhor termo, podemos nomeá-lo como um processo de naturalização em curso, que se pode resumir da seguinte maneira: o desenho é uma atividade natural, logo não precisa de ser ensinada. A definição é, em si, um neuromito, ancorado na frase inaugural do manual “*The Natural Way to Draw*” de Kimon Nicolaides originalmente publicado em 1941: “O impulso para desenhar é tão natural como o impulso para falar”. Esta premissa, lida apressadamente e desligada do contexto filosófico que a informava, rapidamente se tornou o argumento equívoco para prescindir de uma aprendizagem que convoca um património imagético vastíssimo, numa relação estreita com o repertório de experiências hápticas e performativas do corpo. A “forma natural” de Nicolaides é um processo de transformação profunda que requer mais do que apenas ver e projetar. Envolve uma visão sem distância, um toque metafórico — o contacto físico com o mundo através de todos os sentidos.

O desenho, nesta dupla vertente de uma disciplina que se aprende e simultaneamente responde ao impulso natural para tocar o mundo, na linguagem de Nicolaides, faz parte de uma mesma escrita do corpo. Em última instância, decorre da necessária tensão sobre

o modo como o corpo elabora e atualiza os elementos da aprendizagem ditados pela sua experiência anterior e os relaciona com a experiência didática provocada pelo contexto da aprendizagem.

A consciência do que se aprende como desenho passa necessariamente pelo ato de desenhar. Como argumentava o escultor Alberto Carneiro (1995), quem desenha coloca-se, no campo da própria representação, como sujeito e objeto do desenho; ao desenhar, ganha consciência dos atos e dos gestos que usou para representar, aprende e reflete sobre a própria experiência do desenho. É esta experiência incorporada que transforma o interior de quem desenha.

Ao desenhar, cada estudante participa de um jogo muito complexo de representações, ainda que frequentemente o faça de forma involuntária. Este jogo ultrapassa em larga medida o que o desenho enuncia no plano da imagem. Integra-o, mas não se confunde com ele. Em primeiro lugar, há a representação que cada estudante tem de si, manifesta na exterioridade do traço e nas imagens com que se apresenta; em segundo, o valor que a sociedade atribui aos desenhos, como mediadores simbólicos da sua cultura; mas há, também, as representações dos modelos de ensino/aprendizagem que se refletem nas modalidades da predisposição para desenhar: dever-desenhar (necessidade), saber-desenhar (conhecimento), querer-desenhar (desejo) e poder-desenhar (agência). O que caracteriza o ensino do desenho na Universidade é a ênfase dada a umas modalidades sobre outras.

A Universidade, como qualquer Instituição, tem também as suas representações e há tipos e modelos de artista que não são facilmente integrados nestas representações, como argumentava Singerman (1999, p. 5): no ensino artístico da Universidade aprendemos a pensar não no interior de uma tradição material, mas sobre ela, ao longo dos seus limites. A representação do artista tornou-se ao mesmo tempo o objeto de estudo — o que é ensinado — e a finalidade da escola de arte.

### Desenhos com luz e a sombra dos desenhos

Estas observações servem-nos para enquadrar o segundo momento, despoletado por novas questões: como recuperar esse lugar de continuidade na aprendizagem do desenho, onde o corpo que faz encontra o corpo discursivo? Como desmontar a ideia crescente do desenho como obra, resistindo a um modelo orientado para o consumo da imagem que, no final, percebe que esteve a caminhar para o resultado que já conhecia?

Ao assumir o movimento da deriva, a aprendizagem pode aceitar o erro para definir caminhos divergentes. Este caminho implica desvincular o conhecimento do sentido da utilidade, aproximando-o do desejo (querer-fazer) e da agência (poder-fazer). Se não serve para nada, para que serve? Nas palavras de Ionesco: “eu direi que deve servir para

ensinar às pessoas que existem atividades que não servem para nada, e que é indispensável que elas existam” (citado em Ordine, 2013, p. 20).

O contexto que envolve a perceção qualitativa da luz permitiu-nos equacionar com os estudantes estas interrogações. A ausência do objeto, convertido à economia formal da sombra projetada, tornou-se uma limitação capaz de gerar um novo campo de possibilidades. Ao permitirmos que o objeto se desmaterialize num jogo de luz e sombra, abrimos espaço para representações não normativas como estratégias do desenho percetivo.

Trabalhar diretamente com a luz para produzir marcas é uma metodologia que pode ser usada para explorar espaços e criar dinâmicas colaborativas no contexto da aula (Pepper, 2012). Projetamos marcas permanentes em superfícies quando desenhamos, mas podemos projetar marcas transitórias, ultrapassando o espaço normativo do desenho enquanto imagem projetada. A presença de marcas que existem numa superfície e flutuam ao mesmo tempo no espaço real gera zonas de indeterminação, criando padrões e ambiguidades onde imagens imprevistas se formulam (Fig. 1).

Todos estamos familiarizados com imagens projetadas. Uma projeção que intersecta uma superfície é a representação coletiva mais banalizada que fazemos de uma imagem. A experiência remete-nos para a própria origem do desenho, descrita por Plínio, que nos conta que Cora, filha de um oleiro chamado Butades, traçou numa parede o contorno da sombra projetada do rosto do seu apaixonado que partia para o estrangeiro como forma de reter a sua imagem.

O que se projeta pode ser um objeto ou um corpo, mas o modelo linear da projeção é o mesmo: a propagação controlada da luz através do espaço. Este modelo básico pode ser manipulado e corrompido, impondo comportamentos diversos à luz: seja usando *soft-screens* (como fumo ou água) capazes de gerar refrações oscilantes, seja interrompendo a projeção com objetos opacos. Outras oportunidades são criadas usando múltiplos ecrãs translúcidos. Estas disrupções constituem o cerne de muitas intervenções que, desde a década de 1970, têm trabalhado no limite da desmaterialização, mas há evidências que muitas experiências foram ensaiadas já em 1800 (Pepper, 2012, p. 271).

Os laboratórios são encenados para recriar um ambiente propício ao trabalho com luz e sombras: uma sala escura, objetos translúcidos de vidro e plástico, espelhos e contentores com água que, colocados em frente das fontes de luz — retroprojetores, focos ou lanternas — as interrompem, anulando o referente e alargando os repertórios de marcas no espaço.



Figura 1. Laboratório de Desenho com Luz. Ensaios de reflexão, refração, difração e interrupção da luz. FBAUP, outubro 2018. (Fotografia de Paulo Luís Almeida)

A percepção da luz e da sombra é assumida como uma experiência qualitativa, na qual se cruzam a psicologia da percepção, a dramaturgia do palco e os ciclos naturais. Esta abordagem qualitativa foi ensaiada pelo arquiteto Richard Kelly (1952), ao pensar a interação da luz em três funções básicas:

- A luminescência ambiente, que produz um cenário uniforme onde os detalhes se dissolvem, sem hierarquias de atenção;
- O brilho focal, uma segunda forma de luz que cria focos para acentuar informações essenciais dos objetos e facilitar o fluxo de atenções de forma rápida e precisa;
- O jogo dos brilhos, a terceira função, ocorre no deslocamento da atenção dos objetos para a luz: a luz não torna apenas visíveis os objetos no espaço; torna-se a si própria uma presença geradora de espaço e atenção:

O jogo de brilhos é a *Times Square* à noite. É o salão de baile do século XVIII, com lustres de cristal e muitas chamas de vela. É a luz solar numa fonte (...) É a rosácea de Chartres. Automóveis noturnos num nó rodoviário congestionado, uma cidade vista do ar à noite (...). O jogo de brilhos estimula os nervos óticos e, assim, estimula o corpo e o espírito, (...) desperta a curiosidade, aguça a inteligência. (Kelly, 1952, p. 25)

É na demonstração do jogo de brilhos que o desenho se inicia (Fig. 2): ao longo de três horas, as sombras produzidas pelos movimentos da luz e as deformações criadas pelos ecrãs, objetos translúcidos, vibrações de elásticos ou colunas de fumo, têm implicações diretas nas marcas percebidas.

Em primeiro lugar, pela autonomização das sombras. Os estudantes são encorajados a interromper o fluxo de luz usando objetos encontrados ou colocando-se à sua frente. Muito pouco tempo de preparação é dado para evitar que as sombras resultantes se configurem como representações pictóricas.

Embora simples na sua encenação, uma imprevisível variedade de configurações pode ser conseguida num curto tempo. O mero facto de criar a oportunidade de desenhar com a luz num contexto de ensino

permite aos estudantes considerar a projeção de marcas como um método rápido para esboços espaciais onde novas imagens se formulam. Desprovidas de estrutura, as sombras são índices provisórios e mutáveis. Como índices, representam o objeto não por semelhança, mas por contiguidade. Contudo, não o revelam. Podem, portanto, transformar-se em outra coisa qualquer. Esta alteridade da sombra convoca um



património imagético onde o desenho se reúne com o teatro, o cinema e a literatura. De facto, a separação entre a sombra e os seus objetos foi primeiro ensaiada pelas personagens da literatura. De Gogól a Chamisso, Hoffman e Hans Christian Andersen (1983), a sombra é uma figura que se autonomiza para se opor ao corpo que a projetou, como um outro em nós.

Ainda que lateral ao propósito inicial, a interação com o jogo de brilhos na sala ativa uma metodologia colaborativa, em que os corpos atravessam a luz, sobrepõem novos objetos aos existentes e participam nas projeções uns dos outros.

“Colabora”, sugere o Manifesto Incompleto para o Crescimento, de Bruce Mau (1998): “O espaço entre pessoas que trabalham em conjunto está cheio de conflito, fricção, discórdia, euforia, deleite e de um vasto potencial criativo.” Ao contrário de um programa orientado por uma transformação radical ou resultados a atingir, o Manifesto Incompleto é uma lista de pequenas frases e transformações subtis nos hábitos de pensamento e ação. Aberto às suas contradições, reflete a dinâmica do pensamento lateral envolvido no ato criativo. É um programa focado na transgressão da própria ideia de programa.

As perguntas vão surgindo da interação entre a luz e as marcas. As projeções rapidamente adquirem uma grande complexidade sempre que se introduz um objeto translúcido ou um movimento disruptivo, como um elástico a vibrar. A agilidade de todo o processo faz com que os estudantes facilmente se envolvam com a procura de variantes. Uma ideia nova pode ser ensaiada e adaptada no momento; alternativas podem ser observadas e recusadas sem que isso suponha um compromisso ou tenha consequências. Não há, na prática, uma resposta verdadeira ou errada à situação. A sensibilidade ao acidente torna-se o impulso do desenho: “Captura acidentes. A resposta errada é a resposta certa na procura de uma pergunta diferente”. Reunir respostas erradas como parte da aprendizagem pode levar-nos a perguntas diferentes (Mau, 1998). A procura de variantes ao modelo da projeção resulta das discussões sobre a posição de cada marca, os movimentos da luz, associações narrativas e modos de interferir com a arquitetura da sala. Formas cinemáticas são rapidamente testadas pela interação espontânea entre diferentes estudantes.

Como atividade final, os estudantes são encorajados a usar os meios do desenho para inscrever — ainda que provisoriamente — o jogo de brilhos que era, até então, um desenho volátil. Desenhando, verificamos uma relação natural entre mancha e sombra, entre linha e movimento da luz. Em parte, porque as sombras não se revelam pelos contornos, mas pelas margens. Ao contrário, a linha surge como uma resposta do gesto para seguir o movimento da luz no espaço — um gesto icónico, que transporta as imagens do movimento (Fig. 3).

Esta associação revela que a nossa percepção é também moldada pelas imagens metafóricas e narrativas culturais da sombra e da luz.

Ao transformarmos a percepção qualitativa da luz numa autografia, o desenho torna-se um processo de descoberta, como sustentava John Berger (2005, p. 3), um meio para cada estudante se confrontar com o conteúdo das suas experiências. A linha ou o tom não são importantes porque registam o que se viu, mas pelo que nos levam a ver. O ato de desenhar revela-se, em simultâneo, como processo perceptivo, ideacional e performativo, aberto a possibilidades que podem ainda não ser compreendidas nem totalmente controladas.

Nestas situações, o desenho não imita, mas convoca. Cada traço é realizado como des-aprendizagem ou des-significação, o ritual invertido dos modos habituais de pensar.

Este saber prático parece inscrito no próprio nome — desenhar > *de-signare* > des-significar — e permite ver no desenho o exercício de uma irresponsabilidade consentida que desautomatiza a relação com o real, com as imagens e com a própria prática artística, des-significando-as. Quando, em *Mitologias*, Barthes menciona a estratégia de des-significação, considera-a um processo pelo qual uma imagem se esvazia de conteúdo e se desprende do contexto original, transformando-a na expressão para uma nova ideia (2007, p. 274).

De forma similar, a noção de *désœuvrement* de Georges Bataille, pensada como experiência de desenho, tornou-se uma ferramenta para tornar explícitas as funções e a percepção qualitativa da luz no espaço, mas também para refletir sobre as funções do desenho no ensino artístico. *Désœuvrement*, ou a recusa em ser obra, é um modo de fazer

assente na rejeição em participar de um sistema de produção que tudo torna visível, legível, marcado pelo signo da eficiência e da utilidade; é um compromisso para com a incompletude (Nancy, 1991, p. 31). Onde a produção torna as coisas visíveis e atribui-lhes um valor, *désœuvrement* é o procedimento que as desvia do caminho traçado, as des-significa e deixa os signos a flutuar. Como o desenho, é um gesto de sedução (do latim *se-ducere*), que significa sair da rota, pôr de lado, desviar do caminho traçado. É o que se opõe à produção (*pro-ducere*): fazer aparecer, mostrar, conduzir a um fim.

#### Para não finalizar – A recusa em ser obra

O último momento do laboratório rompe com a ideia esperada de um resultado, suspendendo a conclusão do desenho com um exercício narrativo de abertura da forma: os desenhos são colocados no centro da sala, sem qualquer ordem, como um atlas aberto de configurações

Figura 3. Laboratório de Desenho com Luz. A inscrição da luz e da sombra pelo desenho. FBAUP, outubro 2018. (Fotografias de Paulo Luís Almeida)



(Fig. 4). Todo o grupo é encorajado a reinscrever o jogo de brilhos numa nova cadeia narrativa, reagindo às associações com a experiência natural e cultural da luz/sombra, combinando imagens e definindo percursos coletivos de leitura. Nesta narrativa coletiva, os desenhos de luz recuperam a experiência singular dos jogos de brilhos pelos estudantes: de faróis de automóveis em estradas desertas, à luz refletida em vidros quebrados, das janelas intercaladas de um prédio de noite à intermitência de um farol, do reflexo do eclipse num vidro fumado, à sombra por baixo da porta ou a uma explosão.

Os laboratórios de desenho com luz começaram como um exercício de percepção qualitativa da luz. Mas a natureza destes desenhos acarretou, naturalmente, outra responsabilidade: ao desenharmos com luz no espaço, e com isso confrontarmos a nossa própria percepção qualitativa da luz, os laboratórios configuraram um modelo experimental para refletir sobre a génese das imagens, a espacialidade das marcas e a sua capacidade em criar associações narrativas, gerando espaço ficcionais. Neste espaço ainda/sempre incompleto, abre-se um campo semântico em que ato e potência se combinam (Nancy, 2013, p. 1) no gesto e no imaginário de cada estudante. O corpo que desenha reencontra-se com o corpo discursivo.

#### Referências

- Andersen, Hans C. et al. (1983). *Contos dos homens sem sombra*. Lisboa: Estampa.
- Barthes, Roland (2007). *Mitologias*. Lisboa: Ed. 70.
- Berger, John (2005). *Berger on drawing*. Aghabullogue: Occasional Press.
- Cabau, Philip (2012). *O dispositivo desenho – A implementação da prática do desenho no ensino artístico contemporâneo*. Leiria: ESAD.
- Carneiro, Alberto (1995). *Campo sujeito e representação no ensino e na prática do desenho/projecto*. Porto: FAUP.
- Elkins, James. (2001). *Why art cannot be taught*. Chicago: University of Illinois Press.
- Kelly, Richard (1952). Light as an integral part of architecture. *College Art Journal*, 12(1), (pp. 24-30).
- Matter, Mercedes (1963). What's wrong with U.S. art schools?. *Art News*, 62(5), (pp. 40-41).
- Mau, Bruce (1998). *The incomplete manifesto for growth*. Acessível em <https://www.massivechangenetwork.com/bruce-mau-manifesto>
- Nancy, Jean-Luc (1991). *The inoperative community*. Minneapolis: University of Minneapolis Press.



Figura 4. Laboratório de Desenho com Luz. Desenvolvimentos narrativos a partir do jogo de brilhos. FBAUP, outubro 2019. (Fotografia de Paulo Luís Almeida)

- Nancy, Jean-Luc (2013). *The pleasure in drawing*. New York: Fordham University Press.
- Ordine, Nuccio (2016). *A utilidade do inútil*. Matosinhos: Fatoría de Livros.
- Pepper, Andrew. (2012). Spatial mark making - 'Drawn' marks 'off' the surface. *DRN 2012 Proceedings*. Loughborough: Tracey.
- Petherbridge, Deanna. (2016). Some thoughts on the social co-option of drawing. *Studio Research*, 4. Queensland: Octivium Press (pp. 4-17).

# Live-installation: estratégias estéticas em tempos de sustentabilidade global

Nádia Saito-Fairbrother

Anglia Ruskin University College, Reino Unido;  
Centro Latino-Americano de Estudos em Cultura, Brasil

Marcela Corrêa Müller

Universidade Estadual do Paraná, Campus Curitiba II  
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

## Resumo

Na relação artística, a perspectiva da/o modelo vivo foi desconsiderada na história da arte. O estudo partiu de experiências artísticas vividas em sessões de modelo vivo para compreender e levar às últimas consequências a relação artística estabelecida nessas sessões em espaços de arte comunitários e salas de arte de universidades no Brasil e no Reino Unido. Inicialmente, a pesquisa estruturou-se no desenvolvimento da relação e experiência com artistas locais. Estudos de movimento, dança e teatro têm apoiado as performances realizadas gerando uma base teórica e metodológica. Na fase atual, o gesto e a presença estão sendo o foco gerador para a produção de co-obra de arte, transformando um corpo-objeto em um modelo vivo (performer). Live-installation é esse encontro em que os artistas se propõem a mergulhar em um processo artístico de expressão gráfica e corpos performáticos. Este artigo pretende compartilhar e compreender as questões epistemológicas e metodológicas desses processos de criação. Existe um esforço intencional de explorar mais as perspectivas latino-americanas a fim de gerar referências teóricas inovadoras sobre o tema. Até ao momento, constatou-se um número reduzido – no entanto, peculiares – de investigações sobre a perspectiva de modelos vivos. A pesquisa pretende produzir reflexões sobre a prática, bem como aprimorar o debate sobre a gestualidade do corpo.

<sup>1</sup> As pesquisadoras iniciaram o diálogo sobre o tema em 2018 na cidade de Curitiba (Brasil), a parceria resultou no presente trabalho. Marcela Corrêa Müller fixou sua base de pesquisa em Curitiba e Nádia Saito-Fairbrother estendeu a investigação para Cambridge (Reino Unido).

<sup>2</sup> Terezinha Malaquias, estudou escultura na Edith Maryon Kunstschule Freiburg (Alemanha), onde mora há 12 anos. Artista múltipla, é escritora, poeta, atriz, modelo vivo e performer. Autora dos livros Modelo Vivo I, Menina Coco, Teodoro, entre outros. Participou de antologias no Brasil, nos Estados Unidos, na Alemanha e em Portugal.

<sup>3</sup> Bruna Sassi é modelo vivo formada pela CASACORPO 2. Em seu mestrado incorporou o fazer do modelo vivo como método fenomenológico em Geografia, relacionando-o à Filosofia e Arte.

<sup>4</sup> Juliano Hollivier é Pós-graduado em Técnica Klauss Vianna pela PUC-SP e autor do livro Nudez Criativa Consciente (Amazon, 2019). Desenvolve desde 2007 um trabalho performático diferenciado como Modelo Vivo, estudando e pesquisando o corpo e suas expressões artísticas dentro do processo criativo, da anatomia humana e participação do modelo vivo na formação de artistas.

<sup>5</sup> O termo foi utilizado aqui numa orientação de que a instalação para as artes visuais, ou installation art, envolve a transformação da percepção espacial através da obra de arte. Nesse caso, a obra de arte está sendo produzida durante a performance de modelo-vivo, geralmente em um espaço

## Uma proposta de investigação em modelagem viva

A atuação de modelos vivos foi palco insuficiente para a discussão acadêmica. Na relação artística, a perspectiva dessas/es agentes foi desconsiderada na história da arte. Embora os estudos em artes cênicas tenham algumas pistas, existem pontos nevrálgicos inexplorados e essenciais para essa prática. O estudo aqui proposto partiu de experiências artísticas vividas como modelo vivo para compreender e levar às últimas consequências a relação artística estabelecida nas sessões de desenho em espaços de arte comunitários e salas de arte de universidades. O percurso iniciou-se no Brasil e se estendeu ao Reino Unido.<sup>1</sup>

Num primeiro momento, o caminho escolhido foi a prática e descoberta de conceitos como o desenvolvimento da relação e experiência com artistas locais. Como uma metodologia investigativa alternativa, os trabalhos de pesquisadores-artistas como Terezinha Malaquias<sup>2</sup>, Bruna Sassi<sup>3</sup> e Juliano Hollivier<sup>4</sup> colaboraram para entender as relações dessas articulações entre artistas e teias sociais. Assim, as formulações físicas até agora exploradas foram: planos (de cima para baixo), espaço negativo, oposição, resistência, contexto paisagístico, grotesco, inversão corporal, (dis/con)torção, tensão/relaxamento muscular, suporte e impulso (Saito, 2019). Além do estudos do campo do teatro físico criou-se uma base teórica e metodológica em estudos de desenho, do movimento e da dança como aprofundamento para as performances realizadas:

(...) Este movimento realiza-se no tempo suspenso que pulsa entre desenhistas e modelos, na respiração, no ruído do lápis em contato com a superfície do papel, num desnudar-se, sendo o condicionante da possibilidade da pausa captada por meio de gestos esboçados, definidos, misturados, fluidos, iniciais, detalhados, grandes, pequenos, com a ponta dos dedos, com o pulso ou com o cotovelo, nessa relação entre o corpo do/da modelo e o corpo do/da desenhista com a história que cada um/uma é (...). (Müller, 2020, p. 51)

Na fase atual, o gesto e a presença estão sendo o foco gerador para a produção da co-obra de arte, transformando um corpo-objeto em um modelo vivo (performer). Portanto, entende-se que live-installation<sup>5</sup> é um encontro em que os artistas se propõem a mergulhar em um processo artístico que dialoga com expressão gráfica e corpos performáticos.

Algumas questões norteadoras dessa pesquisa foram: como o corpo pode contar histórias sociais e histórias sobre o performer? E como isso é mostrado na arte final colaborativa? Entre outras questões, como as relações entre os 2 artistas decidem expressar certos detalhes e não outros?

Espera-se, com esse artigo, estimular a produção artística e a conscientização da cadeia de trabalho envolvida, além de criar uma nova metodologia de pesquisa baseada na arte. Considerando que maioria das/os artistas são mulheres, pretendeu-se apoiar e sensibilizar o olhar para as condições de trabalho deste segmento populacional. A extensão do debate teve e tem ainda um impacto intenso na comunidade local, moldando novas redes e incrementando as colaborações entre artistas (desenhistas e performers). Por extensão, a comunidade cria continuamente novas formas de relações artísticas e de colaboração.

Neste ínterim, a presente pesquisa está empenhada em aumentar as oportunidades de trabalho decente (a maioria dos indivíduos desses estudos são mulheres e geralmente se associam sob um acordo informal de trabalho), bem como igualar e compartilhar epistemologias que prezam pelo sul global. Acredita-se que as ações propostas valorizam o humanismo ao capacitar os agentes para fazer a diferença no ambiente de sua própria cadeia econômica produtiva, com a produção de uma obra de arte. Acredita-se que a meta de reduzir as desigualdades econômicas e sociais fica potencializada quando unida a um objetivo de igualdade de gênero: “igualdade de gênero não é apenas um direito humano fundamental, mas uma base necessária para um mundo pacífico, próspero e sustentável” (Objetivos Globais para o Desenvolvimento Sustentável, ONU):

As aulas de modelo vivo, indispensáveis à formação de um artista acadêmico, foram consideradas imorais às mulheres, sendo por muito tempo uma das barreiras cruciais que impossibilitou a profissionalização e reconhecimento de muitas mulheres como artistas. Essas atividades quando passaram a ser permitidas para ambos gêneros, aconteciam sob mensalidades e anuidades muito superiores aos valores cobrados aos frequentadores homens, perpetuando privilégios e desigualdades, como constata Simioni (2007, p. 91). A exclusão feminina dos espaços de legitimação e formação artística ao longo dos séculos XIII e XIX é uma das causas apontadas também por Priori (2017, p. 361) ao refletir que mesmo as mulheres estando presentes nas artes, a grande maioria das vezes, estiveram no papel de musas, ícones e modelos, havendo pouquíssimas que destacaram-se como protagonistas, criadoras e artistas, justamente por este espaço criativo não lhes ser permitido e ser modelo vivo não ser considerado ser artista, mas objeto de inspiração. (Müller, 2020, p. 46)

## Para além da pose

O trabalho metódico de pausa, presença e atenção necessita de precisão, entrega e apuração. Colocar-se como modelo vivo é levar às últimas consequências a relação artista-artista (a/o desenhista/

fechado. Com a irrupção contingente da pandemia, os rumos para uma interação ficaram mais evidentes, pois as/os performers passaram a controlar e disponibilizar apenas alguns ângulos escolhidos por elas/es. Tais ações evidenciaram o compromisso, a cooperação e a elaboração desses agentes. O fato deslocou ainda mais o foco da/o artista-ilustrador e expandiu o limite da ação performativa como ordenação ativa coletiva. Aqui a fronteira entre artistas se dilui e forma uma interação, uma relação. Vive-se a performance, na qual ambas/os artistas criam uma obra de arte única e de profundidade reflexiva.

pintor[a]/escultor[a], de um lado, e, de outro, a/o performer). Em uma instância ideal é onde artistas se envolvem e se comunicam criando uma arte social, coletiva e viva. Um movimento que parte do corpo para o papel e do papel para o corpo, e que evoca a imagem de um entrelaçamento, uma comunicação, junção, onde os gestos que realizamos ao performar-posar carregam a potência de permear o corpo e fixarem-se nos desenhos por meio da técnica, emoção, expressão, estudo e contaminação com o outro, neste espaço e tempo que compartilhamos.

As/os modelos-performers precisam ter grande consciência, percepção e conhecimento sobre o que está sendo feito para que a performance seja íntegra e verdadeira. Assim, o compromisso que se estabelece entre quem desenha/pinta/esculpe e quem performa é tão forte que se uma das partes se deixam ausentar a obra de arte fica incompleta em seu sentido de composição, assim Malaquias (2005) afirma:

No exato momento em que me coloco de frente para você, o humano deixa de existir para dar vida ao sagrado. Sinto uma comunhão entre nós, quando estamos um diante do outro, numa grande contemplação. Suas mãos conduzidas e guiadas por seu olho, criatividade, talento, intuição, fizeram nascer a arte inspirada na cor da minha pele, no cheiro, no jeito, no corpo, no silêncio, no olhar e na quietude. (Malaquias, 2005, p. 15)

Questões, pessoais e sociais, que aparecem diariamente, sejam elas sutis ou grosseiras, vão sendo abordadas em criações performáticas. Acredita-se que quanto maior exposição à diversidade maiores serão as chances de praticar e de dialogar sobre esse variado tecido social, à vista disso considera-se essas performances como respostas à realidade vivida. É nesse pacto artístico que se tem uma *brecha poética* para deslocarmos-nos da linguagem canônica treinada, das formalizações verbais coercivas e das sentenças adestradas carentes de aprovação convencional. Em suma, cria-se um movimento de autonomização participativo.

As poses e as obras de arte resultantes desse encontro carregam uma potência para a superação dos cansados fraseados domesticados da erudição artística e da regra estética corporal. Nessa proposta a realização torna-se uma busca perceptiva que pode se expressar – tanto no registro mais fidedigno como também no resultado mais simplificado ou mesmo abstrato – gerando abordagens e entendimentos diversos do que é desenhar a figura humana quando se está desenhando a partir de modelos vivos.

Nas experiências até o momento realizadas, sentiu-se, inicialmente, que o exibicionismo era uma das poses esperadas entre os

artistas, como se a reificação do corpo performático fosse a questão mais comum, aprisionando a potência dos artistas em passividade, invariabilidade e estagnação. Como se cada um estivesse cumprindo uma função solitária e com resultados egóicos.

Outra questão que é considerada no presente trabalho é o espaço da sala. Ele é o lugar escolhido para performar, é um lugar de intimidade e de relação entre os artistas. É o lugar do ritual, do sagrado (Eliade, 1957). O espaço delimita e liberta o corpo para a relação estética-artística. É a condição concreta em que se propõe para obter uma experimentação nova; uma superação no diálogo entre diferentes linguagens. É ali que acontece o encontro apontado para uma autonomia, é onde se estabelece o pacto artístico; o lugar precisa ser preparado e alimentado dos discursos que se quer explorar em cada sessão. A sala representa um espaço relacional onde se forma, expressa-se e se modifica:

O modelo vivo que expõe mais do que a sua anatomia física, provoca a mediação que pode ir muito além do que é visto. Quando ele consegue artisticamente também disponibilizar para o instante da observação as expressões e sensações humanas, amplificam-se as possibilidades de leituras e de criações significativas, abrangendo também conteúdos que ultrapassam o conhecimento artístico, mais amplos do que os que o registro tecnicista propõe. (Hollivier, 2019, p. 27)

Performar-posando é uma reunião de todos esses elementos:

Visualize-se entrando em uma sala ou um espaço ao ar livre. Formando um círculo ou uma meia lua, cadeiras e mesas, cavaletes e pranchetas rodeiam o chão coberto por um tatame ou tecidos, uma mesa, uma poltrona, almofadas, um tablado ou banquetas, que estão dispostos. Aquecedores elétricos, focos de luz e refletores, ou a luz natural que é ampla ou entra pelas janelas, aquecem e iluminam o ambiente previamente preparado para o momento que segue. As pessoas que vão chegando e escolhendo um lugar que será seu por um tempo, durante um período entre uma a quatro horas, apontam seus lápis, organizam papéis, e conversam umas com as outras, até que o momento se inicie. No ponto central uma ou mais pessoas, que ao tirarem seus robes, desnudam-se em poses, posturas, pausas escolhidas por si, ou geralmente sob instrução, sendo a permanência na imobilidade em tempos determinados, segundos, minutos ou horas com intervalos de descanso. A partir daqui, pode ser que hajam conversas ou apenas um silêncio que concentra uma presença ativa no tempo, pois as pessoas estão todas ali, reunidas para desenhar o corpo por meio da observação por diferentes ângulos, da incidência da luz sobre a pele, da proporção e relação entre as partes e das singularidades anatômicas e expressivas. Neste registro de instantes, em traços de diferentes tonalidades, pesos de linha, manchas e contornos, acontece a apreensão



Figura 1. Sala da performance. Antiga sede do Coletivo Práxis no Mimesis Conexões Artísticas em Curitiba/PR, Brasil. A preparação do cenário para a performance de modelo vivo. (Coleção particular, Nádia Saito-Fairbrother, maio de 2018)

das camadas de um corpo vivo, que na imobilidade aparente é atravessado por sensações, pensamentos, emoções e que na concentração da presença percebe seus apoios, tensões, motivações, respiração, equilíbrios, pesos. Sua subjetividade nua é desenhada no espaço e no papel, naquilo que comunica com seus gestos de modo a sentir e inspirar, contribuindo nos gestos de quem observa e move-se na materialização sensível do desenho. O dentro e o fora coexistem em uma aula/sessão de modelo vivo. (Müller, 2020, p. 22)

Acredita-se que ali exista uma construção artística coletiva, colaborativa e real capaz de transformar profundamente a realidade vivida por meio dessas relações: “O processo criativo é palco de uma relação densa entre o artista e os meios por ele selecionados, que envolve resistência, flexibilidade e domínio. Isso significa uma troca recíproca de influências” (Salles, 1998, p. 72). Ambiente, grupo de trabalho, performer, luz, tudo influencia na construção do diálogo entre narrativas corporais e expressões visuais gráficas. Ocorre uma conversa interlingual e intergráfica.

Em termos processuais, as performances de modelo vivo são estudadas por dias, desde o espaço em que será realizada a sessão ao tipo de público e as questões da atualidade a serem discutidas. Tudo é planejado previamente quanto a luz, horário e sombras projetadas. É preciso pesquisar sobre que tipo de artistas frequentam o local e



como isso se encontra ou se confronta com a nossa proposta artística. Esse estudo prévio, tem a ver com os ritmos, desde as condições físicas do espaço e da/o performer até a narrativa, percurso que será abordado. Para isso, quanto mais a/o performer conhecer seu território corporal, sua história, mais poderá trabalhar sobre o caminho que será percorrido em sua poética. Como uma percepção que vai se refinando a cada nova sessão. Quanto mais acurada for essa pesquisa, mais precisão de comunicação poderá estabelecer com os artistas presentes. Assim, ser modelo vivo relaciona-se com o que reflete Derdyk (2012, p. 19), um estado em contínua resolução, onde nosso corpo

mutante parece almejar uma forma estável que possa abrigar, mesmo que temporariamente atraído por uma energia vital desprendida pelo vapor de um corpo vivo que é. Entre dores, equilíbrios, respiração, transferências internas de pesos, conexão com o outro e com o espaço, realiza-se um momento único de percepção aos sentidos e de autoconhecimento. Essa conexão é sempre dependente de quanto as/os performers e artistas têm consciência do que estão realizando, como se houvesse uma curadoria de si: “Todos os dias, eu descubro mais e mais a beleza da minha nudez e as novas poses que ela permite. É isso que me

dá liberdade, confiança e segurança para permanecer tantas horas por dia, durante anos seguidos, nua e imóvel” (Malaquias, 2005, p. 30).

O resultado-processo das sessões de modelo vivo são os sketches, desenhos, esculturas, etc; forma-se ali um registro daquele momento de compartilhamento artístico, de vida, de generosidade, de humanidade. Embora um planejamento prévio seja feito, nunca se sabe o que ocorrerá, como por exemplo na figura 2, a partir de uma proposta conduzida pela modelo – de utilização de um suporte diversificado – uma das desenhistas presentes na oficina utiliza o próprio corpo.

Tendo visto que a performance de poses é um jogo e depende das reações sutis expressadas nos gestos, olhares e até expressões faciais de quem desenha frente a pose que a/o performer se propõe: “Nossos corpos são discursivos, sítios de prazer e de dor, são públicos e privados, têm fronteiras permeáveis e são materiais. Nossa existência corporal está imbuída em contexto relacional, cultural. É a expressão dos valores sexuais, amorosos, estéticos, éticos, ligados às características da sociedade” (Sassi, 2020, p. 101).

Cabe a/ao performer perceber que tipo de construção artística quer manter, interromper ou alimentar. É nesse momento que performer-modelo e artista-observador (desenhista, escultor, etc.) sentem que estão produzindo uma obra juntos. Na percepção de que um observa o outro e percebem que dependem um do outro para que a obra de arte seja realizada. “(...) uma obra a se fazer é a materialidade de encontros, de espaço temporalidades, de existências, de extensões e profundezas, de densidade” (Sassi, 2020, p. 98).

Compartilhando assim a responsabilidade da execução da obra. O controle do tempo das poses é uma questão contundente para ambos os artistas. Neste caso sensibilidade, colaboração e solidariedade entre os artistas em termos de limites (sejam eles corporais, metodológicos ou estéticos) é essencial como um jogo para que se obtenha a obra de arte comum. Existe um pacto de performance na relação artista-artista. Se por um lado, a/o performer estabelece suas regras de poses, de tempo, de ritmo. O artista participante como espectador<sup>6</sup> ativo, quer desenhar o gesto, a intenção, ao mesmo tempo que estuda os traços, os ritmos, a humanidade da/o modelo.<sup>7</sup> Assim, a performance que se forma é o meio para que se construa uma relação completa e para que haja uma superação artística e estética em ambos os artistas. Para que se mova algo dentro de cada um a ponto de haver uma mudança interna. Como um espelho de reconhecimento mútuo; quase uma celebração da vida entre artistas na qual haja uma aprendizagem colaborativa, generosa.

<sup>6</sup> E ainda, sobre a presença e a ação do espectador, em casos da performance teatral, ver a tese de doutorado de Flávio Desgranges, intitulada A Pedagogia do Espectador, que foi defendida em 2001, na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

<sup>7</sup> A sensação no próprio corpo da natureza do assunto quando a mão toca no papel realizando traços, tendo a expressão da linha ou da mancha início no corpo, passando pelo ombro, pelo braço e pela mão até a ponta dos dedos (Simblet, 2005, p. 22). Uma relação corporal com o desenho que Derdyk chama de uma conversa silenciosa da interação olho/mão/gesto/instrumento, sendo a entidade gráfica o resultado do gesto corporal no espaço do papel (Müller, 2020, p. 50).

Figura 2. Alice me desenha em suas pernas, na Oficina de modelo vivo na Feira Libérola. Espaço Oz Criativo Curitiba/PR, Brasil. Fotografia por Tami Okuyama. (Coleção particular, Marcela Corrêa Müller, março de 2020)

### Fim da sessão

Diante desse percurso epistemológico criou-se a hipótese de que a memória corporal se relaciona com a narrativa poética que contamos em cada performance. Alguns pesquisadores ligados às artes do corpo, como o Juliano Hollivier trazem perspectivas sobre essa conexão entre consciência corporal e expressão poética:

Através da Técnica Klauss Vianna, o modelo vivo amplia sua consciência corporal para conseguir expor e estar apto, disponível, para encontrar estas expressões. Com elas, o modelo pode oferecer seu corpo para uma observação que vai além das formas anatômicas, por ampliar o diálogo de cada parte dele, mantendo um fluxo acontecendo, uma descoberta, uma conversa com as emoções, que passam para o observador através deste corpo nu consciente. (Hollivier, 2019, p. 31)

Na atual conjuntura pandêmica, a performance de modelo vivo se adaptou a sessões online. O fato possibilitou o contato com os grupos de artistas e modelos de diversas partes do mundo, que nunca poderiam ser alcançados sem a popularização das sessões online.

Percebe-se que a cada nova camada adicionada ao ambiente da performance, o processo de modelagem viva tem a comunicação e a reunião complexificada. No meio digital, o olhar e a perspectiva ficam mediadas pela tela e as poses que poderiam ser modificadas conforme a relação estabelecida, agora está mediada por câmeras e telas em duas dimensões. Na tela a/os performers percebem com mais dificuldade a reação/ação ou o movimento que os desenhistas têm ao se deparar com a proposta performática. Pressupõe-se que haja um desenvolvimento estético fragmentado da relação entre as/os artistas, caso consideremos que o repertório do corpo está em associação com o ambiente em que age relacionado a história de cada artista. O tema ainda está sendo maturado e necessita de maiores investigações para uma abordagem mais aprofundada.

### Referências

- Derdyk, E. (2012). *Linha de horizonte: por uma poética do ato criador*. São Paulo, Intermeios.
- Hollivier, J. *Bio Juliano Hollivier*. Disponível em: <https://www.escolademodelovivo.com/bio-juliano-hollivier>. Acesso em: 26 jul. 2020.
- Hollivier, J. (2019). *Nudez criativa consciente*. São Paulo: Independently Published.

- Malaquias, T. (2005). *Modelo Vivo*. São Paulo: Via Lettera Editora e Livraria Ltda.
- Malaquias, T. (2019). Revista Pixe. *Terezinha Malaquias*. Disponível em: <https://www.revistapixe.com.br/terezinha-malaquias>. Acesso em: 27 out. 2020.
- Müller, M. C. (2020) *Entre-Gestos: Desenhando percursos em modelo vivo*. Trabalho de Conclusão de Curso de graduação. Licenciatura em Artes Visuais. Universidade Estadual do Paraná.
- Saito, N. (2019). Integração e multiculturalismo na América Latina: Perspectiva histórica e desafios no contexto atual – Coletânea de artigos do II Seminário Latino-Americano de Estudos em Cultura. In: *I Congresso Internacional Online de Estudos sobre Culturas*, 1., 2019, São Paulo. PráxisCWB 2019: live-installation em Curitiba, Brasil. Cambridge, Reino Unido: CLAEC, p. 1-6.
- Salles, C. A. (1998). *Gesto inacabado: Processo de criação artística*. São Paulo: Annablume.
- Sassi, B. S. (2020). *Uma geografia nua: Carne e quiasmas nos espaços performáticos de uma modelo vivo*. 232 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Geografia, Setor de Ciências Exatas e Naturais, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa.
- Simblet, S. (2005) *Desenho: uma forma inovadora e prática de desenhar o mundo que nos rodeia*. Porto: Dorling Kindersley - Civilização Editores.

Figura 3. Registro (printscreen) Sessão de modelo vivo online. Zoom App Casa Bora!. Rio de Janeiro/RJ - Curitiba/PR, Brasil. (Marcela Corrêa Müller, dezembro de 2020)



# Puxar pelas orelhas: uma escuta a propósito das 36 *histoires pour amuser les enfants d'un artiste*<sup>1</sup>

Mário João Alves

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

## Resumo

Tomando como ponto de partida o processo criativo de *O Pequeno Jardim do Sr. Lacerda* – espectáculo construído a partir das 36 *Histoires pour Amuser les Enfants d'un Artiste*, de Francisco Lacerda<sup>2</sup> – este artigo procura reflectir sobre a importância da escuta musical e possibilidades de diferentes práticas de escuta. As especificidades da linguagem musical em jogo, a construção dramática desta criação e alguns dos conceitos propostos por autores como Adorno ou Szendy em torno da escuta, são trazidos para equacionar relações entre escuta musical e formas de resistência, transformação e configuração do sujeito.

<sup>1</sup> Obra para piano composta por Francisco Lacerda.

<sup>2</sup> Francisco de Lacerda, compositor português (1869-1934).

## Introdução ao acto de jardinar

No final de 2019 foi-me proposta pelo TNSC<sup>3</sup>, a criação de um espectáculo a partir das 36 *Histoires pour Amuser les Enfants d'un Artiste* de Francisco Lacerda, no âmbito dos chamados *Concertos para Famílias*. Esse espectáculo chamou-se *O Pequeno Jardim do Sr. Lacerda* e foi realizado com o pianista João Paulo Santos. Para além da escrita do guião, fui também responsável pela encenação e representação do espectáculo, como actor, lugar que me permitiu, em diversos momentos, ser simultaneamente interveniente e observador privilegiado.

Desde 2010 que apresento criações em contexto de *Serviços Educativos*, nomeadamente com a Companhia Ópera ISTO<sup>4</sup>, porém, a matéria musical destas *Histoires* obrigou-me a um outro tipo de pensamento. Desde logo, por ser uma música desprovida de palavra – género musical com que trabalho, habitualmente – e depois pela sua estrutura de pequenos formatos e linguagem musical de atmosferas diversificadas.

Os processos de criação e construção fizeram-me questionar: o que poderá ouvir-se nesta música e construir a partir dela? O que distingue esta música da música omnipresente no espaço social e que papel especial posso tentar reservar-lhe?

Para expôr a minha reflexão, divido o texto em várias partes:

- *Liberidade* – uma condição poética da infância
- *As 36 Histoires*
- *O Pequeno Jardim do Sr. Lacerda* – uma poética
- Puxar pelas orelhas
- O eucalipto musical – estrangulamento da diferença
- E o que tem Francisco Lacerda a ver com isso? A escuta como modo de resistência

## *Liberidade* – uma condição poética da infância

*A criança, mas também o adulto, reúne todas as possibilidades criadoras e inventivas quando constantemente desafiada e provocada pelo mundo..*

Beatran Hinterholz, *Bachelard e a educação: entre a ciência e a poesia*

No âmbito da minha dissertação de mestrado<sup>5</sup> tive algumas conversas, nomeadamente com compositores, a propósito da criação de música para a infância. As respostas tenderam para uma ideia clara: criar para alguém cuja inteligência deve ser plenamente respeitada. O compositor Eurico Carrapatoso, por exemplo, frisava que “escrever para crianças, no fundo, é como escrever para adultos. Não faço quaisquer concessões”<sup>6</sup>. No mesmo sentido ia o compositor Fernando

<sup>3</sup> Teatro Nacional de São Carlos.

<sup>4</sup> A Companhia Ópera ISTO foi criada em 2011 e dedica-se à criação de espectáculos de ópera para a infância. Nesta companhia, assumo responsabilidades criativas e performativas.

<sup>5</sup> *Ensino Básico de Canto – Problemas de repertório e propostas para a sua criação*, Universidade de Aveiro.

<sup>6</sup> *Idem*.

Lapa: “não distingo especialmente a música para crianças de outro tipo de música qualquer. Também não acho que exista uma música específica para velhinhos.”<sup>7</sup>

Nas minhas criações, trabalho sobre um conceito de infância não alicerçado numa visão pedagógica ou social, mas numa condição poética que privilegia o sensível, a curiosidade e a abertura ao novo, muito patente nas idades mais jovens, mas não exclusivamente. Esta condição, na verdade, refere-se a uma leitura do mundo que pode (ou não) prevalecer dentro de nós ao longo de várias idades e que se manifesta por uma quase ausência de preconceitos, filtros, resistências, anticorpos e cansaços – que eventualmente se vão erguendo em nós, com o tempo e as idades – e por manter incólume o desejo de maravilhamento. Dirijo-me a esta condição poética, na criação artística, embalando a *igualdade de inteligências* proposta por Rancière e pensando numa *liberdade* – idade não numerável baseada no poder ser/estar livre.

Crio num espaço onde as palavras e os sons tentam provocar a escuta, surpreender, causar estranhezas e, eventualmente, deslocar, e a criação de *O Pequeno Jardim do Sr. Lacerda*, fez-se a pensar nessa natural possibilidade de escutar, de experienciar e de imaginar, cada um a seu modo, segundo a sua relação com o mundo e com a dimensão poética da sua própria infância. Segundo a sua *liberdade*.

### **As 36 Histoires pour Amuser les Enfants d'un Artiste**

Estas 36 pequenas miniaturas para piano solo formam um volume que Lacerda foi construindo em diferentes fases e lugares, ao longo da sua vida, e que se apresentam sob o nome de *histórias*, forma habitualmente ligada à linguagem verbal.

Uma primeira escuta leva-nos para lugares de Ravel, Satie, Debussy, universo disruptor que mudou a dieta que alimentara Beethoven, Schubert ou Wagner, construída sobretudo em torno do homem e dos seus dramas existenciais. Esta nova música trouxe uma voz cuja força e o assunto são ela própria, enquanto arte. Ortega y Gasset (2001) fala na nova música que chega com o século XX como uma música que se pode “ouvir serenamente, sem embriaguez e sem prantos” e pela qual nos sentimos mais facilmente fascinados do que comovidos; “há mais maravilhamento do que compaixão”, diz (p. 53).

Adorno, por seu turno, diz que a música “é similar à linguagem enquanto sucessão temporal de sons articulados que são algo mais do que simples sons” (1993, p. 401). E são algo mais, porque as relações estabelecidas entre eles podem afectar o modo como os escutamos e sentimos e podem estimular em nós, instintos interpretativos, desde logo porque a ambiguidade da linguagem musical lhe dá a possibilidade de ser, simultaneamente, muitas coisas, dependendo de quem escuta.

Esta abertura interpretativa é, porventura, a maior potência da linguagem musical e uma das que lhe reforça a potência educativa. Educativa no sentido de impulsionar a indagação, a busca de um sentido, de accionar mecanismos de questionamento intimamente ligados à individualidade de cada sujeito.

Caído neste terreno, resolvi partir de uma metáfora como base narrativa para *O Pequeno Jardim do Sr. Lacerda*. Para tal, seguindo a metáfora de Calvino<sup>8</sup> comecei por dividir o autor em dois personagens: o jardineiro (Sr. Francisco) e o compositor (Sr. Lacerda).

<sup>8</sup> Refiro-me a *Il Visconte Dimezzato*, livro de Ítalo Calvino, publicado em 1952.

### **O Pequeno Jardim do Sr. Lacerda – uma poética da sua criação**

*Só a metáfora nos facilita a evasão e cria entre as coisas reais, recifes imaginários.*

Ortega y Gasset, *A Desumanização da Arte*

A criação de *O Pequeno Jardim do Sr. Lacerda* implicou algumas opções de partida, desde logo quanto à sua duração, tendo em conta o espaço a dar à construção dramaturgica sobre a música e as particularidades da sua linguagem musical, substancialmente diferente da generalidade dos formatos a que o ouvido comum está habituado.

No que respeita à dramaturgia segui uma narrativa única, no lugar de abordar cada peça no contexto proposto pelo compositor. Ainda assim, a heterogeneidade das *36 Histoires* e a sua constituição em mini-territórios metafóricos, ofereceu-se à criação de uma teia a partir de pequenos pontos referenciais. Essa teia é propícia a que, aí chegado, cada espectador decida por onde se mover, que insectos capturar ou, sentindo-se ele próprio o insecto, deixar-se capturar (ou não), durante o tempo em que sentir em si a vibração dessa teia. Estes pontos que ergueram a criação tomaram sobretudo duas formas a que chamei *momentizares* e *aconteceres* e é sobre a sua urdidura que fala esta espécie de breve poética.

Pensei na nossa relação com as criações (cinema, música, teatro...), e no modo como guardamos pequenos fragmentos que, por qualquer motivo, monopolizam o pleno da nossa escuta. Em *O Grande Ditador*<sup>9</sup> lembramos o ditador brincando com o balão em forma de globo terrestre. Na 5ª sinfonia de Mahler retemos, provavelmente, o tema do *Adagietto*<sup>10</sup>, numa ópera retemos árias, coros.

A própria estrutura das *Histoires* sugeriu o *momentizar*, algo nascido a partir de um fotograma ou sonograma, um gesto cénico, musical ou verbal. Um silêncio, uma distorção da relação espaço-tempo, uma espera. Para unir a teia destes pontos procuraram-se *aconteceres*, buscando o inusitado, a interferência, o desvio da narrativa,

<sup>9</sup> Filme realizado por Charlie Chaplin e estreado em 1940.

<sup>10</sup> Quarto Andamento da 5ª Sinfonia de Mahler, celebrado depois em *Morte em Veneza* de 1971, filme de Luchino Visconti.

partindo do potencial dramático da obra pousada sobre a mesa de trabalho. Analisemos alguns exemplos.

*Maitre Courbeau I* parece inspirada em Mussorgsky. De travo romântico, diferente da maioria das *Histoires*, pintadas em traços impressionistas e modernistas, a sua marcha impetuosa e o posterior girar frenético até ao descomprimir final, fazem dela uma espécie de drama comprimido em 90 segundos. A sua linguagem apela à nossa participação sentimental – “toda a música é melodrama”, diz Ortega y Gasset (2001, p. 50) referindo-se à música que vai de Beethoven a Wagner e onde cabe este sabor de Mussorsky. No *Pequeno Jardim* esta é a música da tempestade. O jardineiro chega e, estático, assiste ao esvaziar da girândola sonora, sustendo um longo silêncio horizontal, enquanto surgem as primeiras notas de *Le Petit d'Elephant Pleure*, peça profundamente melancólica, que virá, cuidadosamente, tentar reparar as feridas do momento anterior. O homem está de pé, olhando as folhas espalhadas no chão, a *momentizar* a desolação.

O mundo vai depois retomar o seu curso, lentamente, e quer-se que cada gesto seja um acontecimento. O silêncio que se ergue em redor da música procura reforçar-lhe a melancolia, atraindo uma escuta lenta, gota a gota.

Este tempo foi insuflado na construção dramatúrgica para oferecer a cada espectador a possibilidade de escutar, imaginar, criar ou simplesmente ver, estar, entre diferentes-iguais, respirando um mesmo espaço comunitário, uma ressonância comum, depois daquilo a que esteve sujeito. O silêncio instalado sob a ténue malha musical deixou ouvir as respirações.

O *Pequeno Jardim* foi concebido de modo a que a música das *Histoires* pudesse exibir todo o seu armamento: música, metáfora, voz, autoridade. Porém, trouxemos interferências de texto e cena, no sentido de provocar no espectador uma necessidade de elevar o seu patamar de escuta, já que este *Pequeno Jardim*, pretendeu ser, sobretudo, um lugar de escuta, afastado do ruído exterior e uma proposta de viagem com bilhete em branco, onde pequenas interferências pudessem alargar as possibilidades de cada espectador elaborar o seu roteiro.

A nossa escuta musical está intimamente ligada ao nosso conhecimento do mundo, à nossa memória. Do mesmo modo que o sujeito interfere na sua escuta, também a escuta interfere na configuração desse sujeito.

## Puxar pelas orelhas

O silêncio  
 Há um grande silêncio que está sempre à escuta...  
 E a gente se põe a dizer inquietamente qualquer coisa,  
 qualquer coisa, seja o que for,  
 desde a corriqueira dúvida sobre se chove ou não chove hoje  
 até a tua dúvida metafísica, Hamleto!  
 E, por todo o sempre, enquanto a gente fala, fala, fala  
 o silêncio escuta...  
 e cala.

Mário Quintana, *Esconderijos do tempo*

O público implicado neste contexto é, por norma, um contingente activo, curioso e aberto ao novo, para quem a escuta é ainda um gesto desprevenido, feito a partir do sensível e sem preocupações analíticas ou de juízo de valor. Também por isso, a sua escuta pode ser mais fluante, menos estrutural e constante, mas nem por isso menos proveitosa, sobretudo, por essa predisposição para a *novidade*.

No seu *Écoute*, Peter Szendy (2001) faz referência aos diferentes graus de escuta musical enunciados por Adorno. O interesse que encontro nesta classificação de Adorno está na sua tentativa de estabelecer uma relação entre um tipo de escuta e a potência da experiência estética obtida através dela e não propriamente na sua classificação taxativa.

De modo resumido, o autor coloca num primeiro grau uma escuta estrutural; escuta musical cruzada, horizontal e vertical, que não permite distrações ou flutuações no foco e em que o ouvinte, além dessa escuta analítica que distingue claramente cada elemento envolvido, consegue realizar uma síntese que relaciona memória, presente e futuro. Esta escuta, que se desenvolve através de uma prática auditiva continuada e analítica, permite que o ouvinte possa relacionar o momento presente da sua escuta de determinada música com o caminho que ela fez até ali, antecipando, igualmente o seu possível caminho.

Adorno distingue depois o ouvinte capaz de estabelecer relações estruturais de forma espontânea, de argumentar além do simples gosto, mas sem uma consciência técnica ou estrutural da linguagem musical. Segundo Adorno, a sua escuta pode ser igualmente plena, porque entende a linguagem da música, apesar de não dominar a sua gramática. Por fim, refere os ouvintes do mero entretenimento.

Peter Szendy traz, sobre isto, uma reflexão. Abordando o final do *D. Giovanni* de Mozart, e a cena do jantar acompanhado pelo descontraído *pot-pourri*, o autor tenta mostrar como esta cena pode funcionar como uma espécie de distensor da escuta que a prepara para o momento onde desembocará toda a densidade dramática e musical

da ópera. Segundo ele, na posterior chegada do Comendador, a escuta do espectador deve estar pronta a ser sugada integralmente.

Através deste exemplo, Szendy aborda a eventual importância de flutuações na escuta de modo a que esta possa ser ainda mais adequada. Ou seja, analisando a construção dramática e musical do final do *D. Giovanni*, Szendy atribui ao *pot-pourri* uma função de flutuação que prepara a escuta da última cena, permitindo deste modo uma escuta total mais plena. Esse domínio da forma no acto criativo é uma das chaves do poder sedutor das criações da dupla Mozart-Da Ponte, precisamente pelo modo como prepara e acomoda essas adequações permanentes da escuta musical.

Músicas de densidades diferentes exigem escutas diferentes em elasticidade e duração, que podem ir de uma escuta superficial a outra que fixe todos os nossos sentidos e apele à intervenção da memória, capacidade de síntese e interpretação – ou seja, aquela que Adorno classifica como *estrutural*.

Ao sermos confrontados com um discurso musical que se afasta dos nossos padrões, seja pela duração, seja pela linguagem, nem sempre é imediata essa adequação da escuta. Sem surpresa, o ouvido necessita de treino para decifrar o caminho de um discurso musical mais sinuoso ou complexo, em particular se este exigir um especial foco ou *endurance* auditiva. Da nossa capacidade de adequação advém grande parte da capacidade de escuta. Estaremos então preparados para ouvir o quê?

### O eucalipto musical – estrangulamento da diferença

A difusão musical em massa, alicerçada muitas vezes em intuítos predominantemente comerciais, privilegia conteúdos e formatos musicais cada vez mais simplificados para uma adesão e compreensão rápidas. A sua omnipresença massiva propõe-se, em primeira instância, chegar ao máximo de pessoas possível e garantir o recrutamento e fidelização de públicos cada vez mais jovens. À semelhança do que acontece com qualquer outro produto – Adorno fala numa “evidência da sua característica de mercadoria” (1996, p. 77) – a fidelização é um grande passo para garantir sobrevivência e rentabilidade. A esta fidelização a um artista ou a um estilo, junta-se a promoção de padrões mais abrangentes, que associam o sujeito a uma teia de consumo que vai do vestuário à alimentação, à validação ou proscricção de marcas e aos próprios comportamentos; dir-se-iam “estratégias de identificação que veiculam uma falsa identidade entre sociedade e indivíduo” (Vieira de Carvalho, 2000, p. 15).

E porquê falar em falsa identidade? Talvez porque essa instrumentalização do espaço mediático potencia a construção de artistas-marca promovidos pela indústria a partir desses processos

de adesão e identificação, e desse modo “oculta do ouvinte, a música propriamente dita” (Vieira de Carvalho, 2000, p. 15).

A música, neste contexto, aparece associada a etiquetas que a classificam sobretudo pelo seu valor de mercado, intimamente relacionado com a dimensão da sua comunidade de seguidores ou com a popularidade, e esta padronização de públicos e formatos vê os seus efeitos reflectidos a muitos níveis. Um deles é o estrangulamento da diferença pela falta de espaço vital onde sobreviver, numa espécie de era do eucalipto musical. Outro será a diminuição da estruturação da escuta, pelas parcas necessidades de utilização de memória, interpretação, *endurance* e pouco ou nenhum pensamento. Uma escuta distraída.

Além disto, esta espécie de claustrofobia do imaginário artístico parece propiciar o desvanecimento do sentimento de opção, de formação de um sujeito livre ou, como refere Mário Vieira de Carvalho, uma “liquidação da autonomia crítica, do pensamento e da liberdade individuais” (2000, p. 15), pela escuta sonâmbula que se instala na omnipresença do som, dos padrões, da banalização da música de fundo, desse permanente murmúrio. Diz ainda o autor: “o ouvinte julga ouvir a música, mas não a ouve realmente. O momento da audição transforma-se em pura fantasmagoria” (2000, p. 15). Será importante para a nossa identidade e resistência, essa memória de quem somos, o gesto de colocar o disco no prato, escolhido, desejado, parte da nossa memória, da nossa construção pessoal?

No universo de conteúdos geridos por algoritmos que giram em redor das nossas orelhas, aquilo que acreditamos ser a nossa escolha está preso num enredo viciado. Os nossos gostos são processados, engavetados e etiquetados segundo uma lista de critérios que nos fazem girar num *loop* paisagístico de que é difícil sair, se não tivermos ferramentas de escuta que nos tirem desse labirinto. A juntar a isto, a massificação redutora destes formatos pode levar a que a experiência de uma escuta musical estruturada se torne cada vez mais num acto de considerável exigência.

Não será então caso de puxar pelas nossas orelhas, sacudi-las de dedos alheios e torná-las nossas? De exercitar uma guerrilha ao exército algorítmico que persegue a pegada numérica que, passivamente, nos dispomos a oferecer?

## E o que tem Francisco Lacerda a ver com isso? A escuta como modo de resistência

*Hoje em dia a música é uma presença cacofónica nos restaurantes, nos aeroportos, nos aviões e em situações semelhantes, mas é precisamente essa omnipresença que constitui o maior obstáculo à integração da música na nossa sociedade.*

Daniel Barenboim, *La Musica sveglia il tempo*

Creio que os modelos estruturais das *36 Histoires* e a sua linguagem, tão longínquos destes modelos padronizados, alojam possibilidades educativas para a promoção de uma escuta diferente. Desde logo, ao contrário da maioria dos formatos *mainstream*, esta música não é munida de palavra, potenciando o seu espaço interpretativo. Por outro lado, as suas estruturas formais heterogéneas e a complexidade do seu discurso musical não se afiguram compatíveis com uma escuta distraída, automática ou acéfala.

Esta música habita uma relação espaço-tempo diferente dos nossos dias comuns. Joga com a imprevisibilidade e a fantasia. Vive a lentidão, a euforia, o silêncio e o terramoto. Se ouvirmos *Maman Otarie endort son Bébé*, *Le Canard qui a mangé des Grenouilles* ou *Certain Renard* percebemos imediatamente como estão longe dos ritmos cadenciados e isomorfos oferecidos nas páginas principais das plataformas digitais controladas pela indústria. Do mesmo modo, a presença simultânea do humor, da simplicidade e da sofisticação abrem uma possibilidade de expansão e descoberta do ouvido ao novo, tão característico desta infância poética.

Dar a perceber que o mundo em que habita não se resume ao que lhe é mostrado nos múltiplos ecrãs que o rodeiam é um gesto educativo. Perceber que a sua escuta se pode abrir para mundos que só ousam existir na sua cabeça é um gesto educativo. Sentir que a sua imaginação tem o poder de lhe revelar uma outra forma de ver o que o rodeia é um gesto educativo. Que há lugares onde o burburinho e a agitação do mundo moderno não se manifestam e onde, pelo contrário, se pode usufruir de um tempo e de um silêncio diferentes, ao sabor das *36 Histoires*. Educar para a descoberta de si e do mundo, pela infinitude de um objecto artístico.

Lembremos ainda que Lacerda, apesar de modernista, foi um compositor dedicado à memória e um investigador do repertório tradicional. A sua música encerra referências palpáveis ao património musical português. A escuta, seja em que grau for, está sempre ligada à memória pelo reconhecimento. Ouvimos uma música e reconhecemo-la ou não. Se reconhecemos, ligamo-la à memória, se não, talvez activemos o pensamento de modo a criar um novo item e proceder à sua instalação. Será assim?

Na escuta musical estamos em permanente relação com a memória, reconhecendo, interpretando ou construindo. O poeta Fernando Echevarría escreve: “ver e ouvir vão fazendo/ do que se viu e do ouvido/ um lugar de pensamento” (2012, p. 65). Escutar música pode ser, neste sentido, produzir memória e pensamento, espaço de construção e configuração do que somos. Definição da nossa particular capacidade de interpretar o mundo, limitando ou ampliando a qualidade das nossas experiências humanas e estéticas.

Educar o ouvido para escutas diferentes – saber ser *escuta-escafandro* para mergulhos longos e profundos e não só *escuta-drone* que sobrevoa, à distância, sem tocar as superfícies ressoantes – pode caber nestas *Histoires*, que se percorrem no tempo, com diferentes paisagens e ressonâncias e que não se limitam a padrões epidérmicos de fácil assimilação. Elas promovem um percurso e um deslocamento, essenciais a uma escuta estruturada, semelhante àquela enunciada por Adorno. Uma escuta capaz, que reconheça e sintetize ideias musicais em desenvolvimento, e que, ao fazê-lo, seja ferramenta de autonomia e conquiste terreno interpretativo.

Fará sentido confiarmos a construção da nossa memória e dos nossos referentes a fazedores de estatísticas e mediadores comerciais? Não será isto, hipotecar a nossa identidade?

### Conclusão

*A música pode ajudar-nos a esquecer-nos de nós e, ao mesmo tempo, a compreender-nos.*

Daniel Barenboim, *La Musica sveglia il tempo*

Quantas vezes ouvimos música? Somente “ouvir música como música, com a plena consciência de que ela tem que ser compreendida, decifrada, perfurada” (Szendy, 2001, p. 17). A música raramente habita inteira o nosso momento presente, limitando-se frequentemente a ser cenário estético de locais públicos ou atmosfera de leitura, distração, compras. A música como simples componente de uma imensa teia de ruído a que nos ligamos, desde muito cedo, validando a sua condição de mercadoria, enquanto vai realizando, silenciosamente (paradoxal), o seu papel padronizador e vai perdendo força socializadora e ritual.

Porém, a música enquanto objecto artístico esculpido ao longo do tempo pode agenciar uma elasticidade da escuta e requerer-nos presentes no seu presente, enquanto as suas ressonâncias se transformam, migram, surgem, desaparecem, evocam, pondo em relação espaço, corpo, memória, pensamento e tempo.

No seu imaginário evocador, as *36 Histoires* de Francisco Lacerda podem ser uma metáfora desse puxar pelas orelhas, do torná-las mais elásticas e capazes de activar memória e pensamento.

O *Pequeno Jardim do Sr. Lacerda* desenrola-se ao longo de 45 minutos, durante os quais a música é a personagem principal. Uma música desobediente, aos olhos dos modernos códigos comerciais, que evoca atmosferas longínquas do nosso tempo e do nosso quotidiano. Para além disso, uma música de formas irregulares, feita de fragmentos e de pequenas histórias abertas, por escrever, com permanentes provocações aos sentidos e incapaz, como qualquer música, de precisar o seu significado. Esta música nunca se estabiliza num padrão ou num roteiro repetitivo, renovando-se permanentemente, numa teia de pequenos momentos a que Lacerda chama *Histoires*.

*Momentizar* essa nossa escuta aparece como um desafio a criar as nossas próprias *Histoires*, adicionando ao seu/nosso mapa os nossos próprios recifes imaginários assinalados por Ortega y Gasset. Esta música parece, assim, propiciar a criação de uma teia individual, que nos aproxima de um lugar de resistência e autoconstrução longe dos padrões propostos quotidianamente. Uma teia onde podemos ser aranha, insecto e saliva, e que está em permanente urdidura na nossa *liberdade*, idade desnumerada, de escuta aberta, livre, elástica e própria, baseada na nossa própria escuta.

#### Referências

- Adorno, T. W. (1993). Music, language and composition. *The musical quarterly*, 77(3), 401–414. <http://www.jstor.org/stable/742388>
- Adorno, T. W. (1996). O fetichismo na música e a regressão da audição. In E. N. Cultural (Ed.), *Os pensadores*. São Paulo: Nova Cultural.
- Echevarría, F. (2012). *Categorias e outras paisagens*. Porto: Afrontamento.
- Ortega y Gasset, J. (2001). *A desumanização da arte* (5ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Szendy, P. (2001). *Écoute - Une histoire de nos oreilles*. Paris: Éd. de Minuit.
- Vieira de Carvalho, M. (2000). A música como expressão e como cognição: a propósito do conceito de crítica imanente do material em Adorno. *Linguagem e Cognição: Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, 13, 13-21. <http://hdl.handle.net/10362/7487>

# Lucia Loren e o pensar as sutis relações da vida: entre arte, raízes e artesanania

Rita Inês Petrykowski Peixe  
e Rita Maria Noguera Ricardi

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

#### Resumo

Por meio dessa proposta, ensejamos discutir alguns aportes e conexões entre as artes e as artesanias, tendo como elemento deflagrador o trabalho da artista/artesã Lucia Loren (Madrid, 1973), cuja produção traduz, de forma explícita e situada, questões contemporâneas que parametrizam estes aspectos rizomáticos. Para tanto, propomos algumas aproximações teóricas e indicação de referenciais visuais que permitam fundamentar as reflexões nesse amplo cenário, na tentativa de promover novos diálogos e estabelecer importantes vínculos entre os contextos contemporâneos da arte e as produções artesanais. Com um trabalho de notável riqueza estética, Loren rompe com os limites entre arte e artesanania e reforça, tanto os vínculos entre esses dois enfoques, quanto à impossibilidade de dissociá-los. Para ela, seu trabalho tem, na paisagem, um gerador de memórias e uma maneira de obter toda a sorte de materiais. Por esse motivo, sua obra dialoga com a natureza e transita entre os inúmeros fazeres originários, entre tramas e cestarias, entre madeiras, raízes e desenhos, entre os ofícios próprios dos “artesanos”. As potentes relações entre arte, corpo, manualidades e matéria, são metaforizadas na obra de Lucia Loren, cuja produção propõe transgredir, de maneira inequívoca, as fronteiras no âmbito da arte e da artesanania.

### As raízes como forma de conexão entre arte e artesanania

Seguramente há, nas raízes, algo relacionado ao originário, manifestação primeira da semente quando em contato com



a terra, que proporcionará à planta a fixação ao solo para absorção da água, garantindo a sua sobrevivência por meio da produção de nutrientes. Além do mais, há que considerar a importante função de sustentação que as raízes possibilitam, a exemplo das plantas dos manguezais, localizadas em solos lodosos, cujas raízes são escoras que conformam e dão suporte à sua manutenção, dadas as condições adversas. As ideias que perpassam as reflexões aqui propostas, têm uma relação direta com essa estrutura vegetal, não somente por ser a matéria-prima com a qual têm sido produzidas as obras que abordaremos nesses escritos, resultado das pesquisas e dos fazeres de uma

artista/artesã, mas sobretudo, porque metaforizam as conexões entre a arte/artesanania e a própria vida (Fig. 1).

Importante considerar que a usual palavra artesanato, no Brasil, tem inúmeras definições e também carrega consigo certas contradições, conforme nos aponta Adélia Borges (2011) que, em seu livro “Design + Artesanato: o caminho Brasileiro”, referencia as nomenclaturas que vêm sendo propostas para a atividade artesanal no âmbito nacional.

Nesse sentido, ao fazermos menção ao termo *artesanania* – que tomamos do espanhol, no intuito de pensá-lo para além dos produtos resultantes das manualidades (Petrykowski Peixe et al., 2012) – ampliamos a possibilidade do seu alcance, redimensionando as experiências que lhe dizem respeito, propondo que se convertam, segundo Sennett (2009, p. 32) em “laboratórios de sentimentos e ideias”, que podem traduzir as sutis relações da vida, conteúdo que intitula a presente proposta. Aqui, entretanto, faremos uso dos vocábulos artesanania e artesanato com o mesmo sentido e semelhante força expressiva, enquanto processo e produto.

Embora historicamente os termos arte e artesanania tenham ocupado espaços e status distintos no âmbito das sociedades, cujo movimento “entendido, não no sentido canônico da história da arte, senão como deslocamento que torna possível outras relações, olhares e encontros de arte/artesanania” (Petrykowski Peixe et al. 2020, p. 433), a ideia de refletir acerca desses contextos em termos de fusão, onde não haja limite para dimensioná-las ou dicotomizá-las, vem ganhando força. Isso posto, mesmo considerando que,

O preconceito contra o artesanato – tantas vezes usado para designar algo sem valor, diante dos valores absolutos da Arte com A maiúsculo – certamente reflete uma visão da sociedade

que desvaloriza o que vem das camadas subalternas e reconhece previamente a produção da elite. (Borges, 2011, p. 25)

Nesta perspectiva, escrever e oportunizar discussões, no sentido de valorizar as relações artístico-artesanais, à luz de experiências concretas que buscam construir diálogos e abrir espaço para novos pensares, expande a possibilidade de “olhar para essas experiências, confluências e derivas, a partir de outros pontos de vista, procurando alternativas viáveis de diálogo por meio do ensino das artes visuais alicerçadas na artesanania e da artesanania incorporada às artes visuais” (Petrykowski Peixe et al. 2020, p. 441).

Diante do exposto, aludir a essas relações por meio de elementos naturais como as raízes, implica propor que as pensemos num sentido de continuidade e reciprocidade, de forma rizomática, como nos sugere Deleuze e Guattari (2010, p. 56) ao apontar que,

(...) un rizoma no empieza ni acaba, siempre está en el medio, entre las cosas, inter-ser, intermezzo. El árbol es filiación, pero el rizoma tiene como tejido la conjunción ‘y...y...y...’. En esta conjunción hay fuerza suficiente para sacudir y desenraizar el verbo ser.

Por meio dessas ramificações e transformações, de fluxos constantes e ininterruptos, queremos propor uma conexão entre arte e artesanania, vista como relação de multiplicidade e “devenires”, à luz dos autores citados, tendo como protagonista a artista e ativista do meio ambiente Lucia Loren (Madrid, 1973) e sua obra, para quem a atividade artística se confunde com a artesanal, não sendo possível desagregar uma da outra. Ela assim define essas relações:

Siento que ambas se integran perfectamente. No puedo encontrar sentido a estas rupturas, a esas dicotomías, que se ha dado en los racionalismos en esta sociedad, entre arte y cultura y la naturaleza. Yo me siento parte de la naturaleza y me siento parte de una cultura, soy naturaleza, estoy aquí, como parte de lo natural y también soy cultura. E igual con el arte y la artesanía. Mi trabajo se genera des del arte, pero también des de la artesanía y no soy más de una ni de otra. (Loren, 2020, mimeo)

Em uma agradável visita ao seu espaço de vida e produção, em Montejo de la Sierra – um município pertencente à comunidade autônoma de Madrid (ES) –, no mês de fevereiro de 2020, Loren nos oportunizou uma compreensão totalizante dessa integração entre arte, artesanania, cultura e natureza, por meio de algumas conversações explicativas sobre o seu amplo trabalho investigativo e expositivo (Fig. 2), que tem recebido o reconhecimento em



Figura 2. Lucia Loren entre as raízes: a artista fala de sua produção a partir das raízes que coleta na região onde vive e as utiliza para construir agulhas. (Fonte: acervo pessoal das autoras)

inúmeros países, considerando a sua força criativa e conexão com as questões ambientais.

Por ocasião da visita e, como resultado desses diálogos e do contato com algumas obras da artista – ou parte delas –, bem como o registro em imagens e vídeos e o envolvimento com o seu espaço de produção, obtivemos um rico material que resulta em importantes depoimentos e contextualizações sobre seus processos, além de precioso conteúdo visual e imagético, sendo que uma pequena parte está contemplada neste artigo.

### Lucia Loren, seus fazeres e relações com o entorno

Há saberes e fazeres que parecem encontrar sentido naquilo que desejamos e que inexoravelmente traduzem conexões permanentes com a vida e com o seu propósito primordial, pois “*el deseo se produce y se mueve rizomáticamente*” (Deleuze e Guattari, 2010, p. 32). Na prática artística/artesanal de Lucia Loren, todos esses fatores estão latentes, quer seja em suas instalações, onde o ambiente natural se entrelaça com as obras propostas, quer seja nas relações que estabelece com o seu entorno que lhe possibilita um amplo contexto criativo e produtivo, ou ainda na escolha dos materiais dos quais fará uso em suas obras. É desse modo que a artista vivencia o seu processo, considerando que, no trabalho artístico ou artesanal, “*otro mundo crece en el espacio y tiempo del silencio creador y fecundo, en el que cada artista siente que es el mismo, y con sus manos teje una nueva presencia que lo expresa*” (García & Marcos, 2019, p. 596). Em síntese, se é possível pensar que “*las multiplicidades son rizomáticas*” (Deleuze e Guattari, 2010, p. 19), na expressão criadora de Loren essa multiplicidade de relações se evidencia com muito mais potência.

A ampla investigação sugerida pela instalação de 2019 intitulada *Ser aguja* (Ser uma agulha), obra que participou da 3.<sup>a</sup> Biennial Internacional d’Andorra L’Andart 2019<sup>1</sup>, testemunha, não apenas os múltiplos usos das raízes e a recorrência no emprego desse material na obra da artista, mas o sentido metafórico que a transformação das raízes pode proporcionar em contextos inusitados. Anteriormente a essa instalação, as agulhas em formas de raízes já haviam sido exploradas em outras propostas. Todavia, aqui, entram com significativa força expressiva, criando “um espaço onírico onde o ato de costurar nos é apresentado como uma ação xamânica de transformação vital e fusão com a paisagem” (Moles, 2019). E o texto curatorial desse evento segue destacando a importância das agulhas-raízes enquanto

(...) ferramenta de reunificação simbólica – além da literal – que nos permite estabelecer um vínculo e uma coesão entre as partes. Nesse caso, as ações de costura e tecelagem são entendidas como processos que formam um espaço simbólico onde o natural se integra com o que pertence à cultura. (Moles, 2019)

A partir do relato da artista acerca da confecção dessa coleção de agulhas para desenvolvimento das propostas, foi possível compreender, não apenas como obteve o material empregado e a forma como as construiu, mas os simbolismos pensados por ela, garantindo que os restos de madeira com os quais são feitas essas agulhas – fornecidas por um vizinho, que é carpinteiro – sugerissem formas de voltar à terra, à natureza.

Com todos estes restos vou construindo as agulhas, de tamanhos muito diferentes. Algumas delas eu as queimo com fogo e se reconfiguram nas instalações propostas, que vão criando símbolos. Assim, a partir de um objeto que é inócuo, muito íntimo, caseiro, doméstico, destinado à costura, ou seja, um elemento ‘de dentro’, algo vai sendo transformado e é levado à paisagem, como um símbolo de poder. Converte-se uma ferramenta íntima em um elemento exterior, público e coletivo, que pode gerar outras mudanças e transformações. (Loren, 2020, mimeo, tradução das autoras)

Assim, essa comunicação entre o entorno social e cultural, com a qual Loren propõe as suas reflexões artístico-artesanais se amplia e ganha contornos de ativismo, na medida em que a artista se apropria desses elementos vernaculares e os recria, muitas vezes colaborativamente, propondo que se reintegrem, se reunifiquem e regenerem-se, articulando com eles novas experiências que chamam atenção às ações humanas junto à natureza.

E o faz, portanto, de distintas maneiras, quer seja coordenando intervenções artísticas participativas, com coletivos de mulheres que, juntas, constroem experiências de cuidado, sustentabilidade, escuta, respeito e apoio mútuo (como é o caso da intervenção intitulada *Paredes del Cuidado*). Ou por meio de estruturas vegetais tecidas com ramas, presentes na proposta denominada *El bosque hueco*. A exemplo das anteriores, outras, como a proposição intitulada *Silos*, que empregou vime, argila, madeiras reutilizáveis e sementes para que fossem distribuídas ao público em uma ação performativa. Também faz uso de outros suportes em manualidades que ela própria elabora, com tramas feitas em vime (nas obras *Toróides e Ombra*); costuras nas fendas de terra seca (*Ciclo seco*); ação com sal, em desenhos realizados no solo e oferecidos a rebanhos de animais (*Cartografias do sal*); outra intervenção com sal em esculturas que apresentam a forma de seios, semienterrados em uma pastagem para também serem oferecidos como alimento aos animais (*Madre sal*), entre outras propostas, que têm origem nessa necessidade de visibilizar e testemunhar, junto à natureza, o imprescindível cuidado e respeito que ela requer. E, mediante tais manifestações artísticas, Lucia Loren nos convida a refletir sobre o nosso próprio ser e estar no mundo e a relação que estabelecemos em torno desse cenário natural.

<sup>1</sup> [https://andorralandart.com/?page\\_id=231](https://andorralandart.com/?page_id=231)

Em seu portfólio online<sup>2</sup>, onde encontramos um panorama completo sobre as produções da artista, com diálogos e imagens que relatam e fundamentam aspectos do seu trabalho, Loren nos faz algumas provocações para questionar o nosso envolvimento com as chamadas paisagens sustentáveis e culturais que

(...) nos han procurado durante cientos de años todo lo que necesitábamos para nuestra vida diaria, sin comprometer el futuro de humanos y animales. Paisajes culturales que se están perdiendo desde que el plástico irrumpió en nuestras vidas. ¿Seremos capaces de no perder este legado tan valioso? ¿Seremos capaces de volver a sustituir los barreños de plástico por cestos de mimbre? (Loren, s.d.)

E não são apenas as hastes flexíveis de vime, material por excelência com o qual tem desenvolvido suas investigações. Como apontado, há todavia que incluir as raízes, pois também se trata de estruturas vegetais com as quais a artista tem grande intimidade. E, se com as agulhas essa artista/artesã “borda a mudança”, é por meio das raízes que seus processos criativos se unem aos processos de vida e ganham contornos inclusivos, que evidenciam a paisagem do campo e os habitantes do seu entorno. Para ela, “*la vida rural es inviable si no existen procesos de colaboración continuos, porque no se puede llegar a construir el paisaje de manera individual*”, considerando que essa relação ocorre sempre coletivamente, formando “*parte de una pulsión de vida que en el medio rural se ha dado desde siempre*” (Loren, 2020, mimeo).

Em *Cubierta Vegetal* (2016) Lucia Loren desvela essas interconexões, ao “urdir” com as próprias raízes uma espécie de tecido, cuja estrutura lembra uma geometria fractal que, aparentemente frágil, revela aspectos da própria vida. A artista relata que as raízes utilizadas para confecção dessa instalação lhe foram fornecidas por seus vizinhos, que as retiraram da terra após a colheita.

Estas son las raíces de pimienta de muchas de las personas que tienen huerto en el pueblo. Las fui recopilando todas y las cosí unas a otras con hilo de algodón. Entonces, la idea de este manto, es visibilizar precisamente donde nos apoyamos, qué es lo que hay debajo [da terra]. Esta cubierta vegetal sólo es posible que exista desde los procesos de colaboración también entre las plantas. Las plantas están continuamente colaborando y están en continuo contacto y comunicación unas con otras. Es inviable que ellas no se comuniquen ... es algo tan mágico y potente! Hacer este símil con las personas que necesitaríamos, esta manera de comunicarnos y estar en contacto unas con otras. Por esto me interesaba mucho pedir estas raíces de muchas personas, de muchos huertos diferentes y unir las en esta cubierta vegetal. (Loren, 2020, mimeo)

No texto de apresentação das obras que foram expostas, escrito para a mostra *Teixint Identitats* (2019), a professora Selina Blasco assim descreve a *Cubierta Vegetal* (2016), de Lucia Loren,

(...) hecha de raíces cosidas, habla de “un juego de repeticiones infinitas que conforman nuestros tejidos de vida”. Conformer – conferir forma – a la vida entra dentro de lo que puede el arte en general y el textil en particular: hacer visible lo invisible. Tejidos de vida, cuerpo social. (Blasco, 2019, p. 91)

Para a apresentação dessa instalação, a trama de raízes é suspensa e uma luz direcionada, oriunda de um local superior a focaliza, criando um desenho com a projeção da sua sombra no chão (Fig. 3). Há relatos, por parte da artista, das inúmeras ideias que foram sendo sugeridas pelo público, ao se deparar com a sua proposta, sendo que “*muchas de las personas que venían visitar la exposición decían que les recordaba el cerebro; a otras, las neuronas, de cómo están conectadas*” (Loren, 2020, mimeo).

De acordo com a artista, a obra em questão traduz, por meio das raízes, as estruturas fractais, que

(...) al final forman parte de las venas, forman parte de nuestras neuronas. Todo, lo de micro a macro, esta repetición de escalas continuas, desde del arte. Y también esta posibilidad de ampliar los lenguajes o de hacer visible estas estructuras que son tan comunes a todo, de que no somos una parte separada, de que somos lo mismo: somos naturaleza u somos una parte más de toda esta trama de vida que nos conforma. (Loren, 2020, mimeo)

### Considerações finais

Há inúmeros aspectos na obra de Lucia Loren que nos convidam a considerar as ações humanas em meio à natureza por meio da arte, e que nos permitem sinalizar de que maneira as raízes, das quais abordamos nesses escritos, se conectam e geram relações – metaforizando as sutis relações com a vida.

Cada aspecto do seu trabalho, que brevemente descrevemos, reporta ao envolvimento com a comunidade, à recompilação dos restos da natureza, transformando-a, de maneira habilidosa e profunda, em propostas que mesclam artesanias e arte e que nos fazem refletir sobre a conexão do ser humano com a terra.

Em entrevista a Marisa Fatás para o projeto da Revista *Kalon*<sup>3</sup> (s.d.), em resposta à indagação: De que maneira estamos interconectados aos seres vivos? Lucia Loren argumenta,

Creo que desde el arte, se pueden impulsar propuestas integradoras, enlazando los procesos de creación, los relatos



Figura 3. *Cubierta Vegetal* (2016): exposta recentemente na Mostra “Teixint Identitats”, em Barcelona, busca romper, de maneira inequívoca, com os limites entre a arte e a artesanias. (Fonte: acervo pessoal das autoras)

<sup>2</sup> Disponível em: [https://www.picuki.com/profile/lucialoren\\_arte](https://www.picuki.com/profile/lucialoren_arte)

<sup>3</sup> Disponível em: <http://kalon-mag.es/post/lucia-loren>

colectivos, la custodia del territorio y la creación de tejido social. Este contexto de intercambio de experiencias y conocimientos se convierte en un entorno de aprendizaje significativo, abriendo nuevas vías de comunicación a nivel social y emocional, y generando estrategias de representación que nos ayudan a comprender la red de interconexiones sobre las que se sostiene la vida. (Fatás, s.d.)

Por fim, o que podemos destacar das muitas interlocuções geradas pelo encontro com Lucia Loren (Fig. 4), é uma ideia



aproximada do respeito que a artista/artesã demonstra no seu fazer, no pesquisar constante sobre os processos artísticos e artesanais, reconhecendo o valor dos conhecimentos passados e perpassados entre as gerações. De posse desses saberes originários, ela os vai entrelaçando e, com suas próprias descobertas, gera novas aproximações entre a vida, a artesanania, a arte, a cultura e a natureza. Isto nos dá uma dimensão da força e da potência do seu trabalho. Cada projeto é um intenso pulsar, um constante pesquisar, é um diálogo com a terra, com a comunidade, com as suas próprias inquietudes dessa artista ativista. Seus fazeres lembram as raízes que vão

irrompendo na terra e abrem caminhos, integrando-se umas às outras.

É, portanto, entre estas raízes de conhecimentos múltiplos, que Lucia Loren vai criando e recriando sua própria narrativa, transgredindo as fronteiras que separam a arte da artesanania, uma vez mergulhada nesses meandros do ambiente natural e cultural, com respeito, cuidado e um olhar sustentável. Com isso, estabelece novos modos de conceber a arte e a artesanania, tecendo outras formas de diálogo, mais sutis e envolventes, mais interconectados com o seu público.

### Referências

- Blasco, S. (2019). *No sin orden no ordinario, ó como tramar conexiones entre textiles*. [Catálogo da Mostra Teixint Identitats (out/2019 a Jan/2020)]. Centre Cultural Metropolità Tecla Sala, Ayuntamiento de L'Hospitalet, Barcelona, Espanha.
- Borges, A. (2011). *Design + Artesanato: o caminho brasileiro*. São Paulo: Editora Terceiro Nome.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2010). *Rizoma (Introducción)*. Valencia: Pre-Textos.
- Fatás, M. (s.d.). Lucia Loren o cómo entretejer la vida a la tierra. *Kalón*. Retirado de: <http://kalon-mag.es/post/lucia-loren>
- Garcia, A., & Marcos, C. (Comissárias) (10.10.2019-26.01.2020). *Teixint Identitats* [Exposição]. Centre d'Art Tecla Sala, Ayuntamiento de L'Hospitalet, Barcelona, Espanha.

Loren, L. (2020). Entrevista concedida a Rita Inês Petrykowski Peixe e Rita Maria Noguera Ricardi. Montejo de La Sierra, Madrid, Espanha, 16 fev. Mimeo.

Loren, L. (s.d.). Portfolio. Retirado de: [https://www.picuki.com/profile/lucialoren\\_arte](https://www.picuki.com/profile/lucialoren_arte)

Marcos Martínez, C., & García García, A. (2020). Tejiendo identidades. Un diálogo entre arte y artesanía. *Revista GEARTE*, 7(3), pp. 581-600. Retirado de: <https://www.seer.ufrgs.br/gearte/article/viewFile/103023/59199>

Moles, P. (Comissário) (2019). *L'ANDART. 3ª Biennial Internacional d'Andorra*. Retirado de: [https://andorralandart.com/?page\\_id=231](https://andorralandart.com/?page_id=231).

Petrykowski Peixe, R. I., Hernández-Hernández, F., Prieto Villanueva, J. A., & Canônica, R. (2020, set./dez.). Ensino de artes visuais e artesanania: Experiências, confluências e derivas. *Revista GEARTE. Ensino de Artes Visuais e Artesania: experiências e confluências metodológicas*, 7(3), 428-443. Retirado de: <https://seer.ufrgs.br/gearte/article/view/109284>

Petrykowski Peixe, R. I., Medeiros, I. L. de, Floriano, J., & Maia, D. (2012). Design e Artesanato: Uma trama das origens. *Anais do X Congresso Brasileiro de Pesquisa e Desenvolvimento em Design. Design para Meios Eletrônicos e Design*, Universidade Federal do Maranhão (EDUFMA), 4359-4366. Retirado de: <http://www.peddesign2012.ufma.br/anais/Anais/anais10PeD2012.part2.pdf>

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Barcelona: Anagrama.

Teixint Identitats (out/2019 a Jan/2020). Centre Cultural Metropolità Tecla Sala, Ayuntamiento de L'Hospitalet: Barcelona, Espanha.

Figura 4. Um feliz encontro: a visita ao atelier de Lucia Loren e a alegria de conhecer mais de perto seu trabalho. (Fonte: acervo pessoal das autoras)

# **Do dever-ser ao devir artístico e educativo**



# Sendo ‘killjoy’: um olhar crítico de uma investigadora em educação artística sobre o Plano Nacional das Artes

Catarina S. Martins

Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade;  
Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

## Resumo

A partir da figura de ‘killjoy’, de Sara Ahmed, como aquela figura que coloca problemas que perturbam uma certa ordem e pacificidade desejadas, centro-me no Plano Nacional das Artes com o objectivo de mostrar como, neste plano, não existe um questionamento crítico das premissas e proposições lançadas. Por um lado, a mobilização da ideia de arte e educação não são submetidas a um escrutínio crítico, por outro lado, o alinhamento com documentos como o Roteiro para a Educação Artística da Unesco ou o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, inscrevem-no nas agendas neoliberais para a educação. O uso recursivo de palavras provenientes de um mundo supostamente crítico procura anular a sua questionabilidade e, em simultâneo, universalizar posições. Ora, nem as artes nem a cultura se podem imiscuir a uma crítica a si mesmas, sob pena de reproduzirem as estruturas hegemónicas de poder que as faz, a elas mesmas, existir. Por outro lado, a educação terá também de se questionar sobre que saberes, que formas e que propósitos a enformam.

## ‘Killjoy’: colocar problemas onde aparentemente só se reconhecem soluções

Em 2019 foi apresentado publicamente, pelos Ministérios da Cultura e da Educação, o Plano Nacional das Artes (Vale, Brighenti, & Pólvora, 2019). O documento visa determinar o rumo da educação artística em Portugal para os anos que se seguem, sob o lema ‘uma estratégia, um manifesto’, e antecipando o seu próprio desaparecimento, ou ‘irrelevância’, como parte de uma política sustentável. São vários os documentos com os quais este Plano se alinha, quer a nível nacional, quer internacional. Na comunicação social, o Plano Nacional das Artes teve, particularmente aquando do seu lançamento e nos meses que se seguiram, um espaço de promoção importante, sem que, no entanto, se tenham colocado em questão os princípios fundadores e as ‘predisposições’ deste Plano, numa perspectiva histórica e de investigação.

Sobre o Plano Nacional das Artes, pouco se pergunta. À partida é como se, perante a opinião corrente, pelo menos de uma elite cultural e artística, de um desinvestimento profundo e continuado no campo artístico (desde o educativo ao plano do financiamento da cultura), ou seja, de um desinvestimento face a uma certa ideia de arte e de cultura que não coloca em questão a sua própria constituição como uma esfera excepcional (apenas alguns estão nesse lugar de produtores de arte e parecem ter uma predisposição inata para criar ou para usufruir de forma ‘natural’ de uma cultural legítima ou de práticas artísticas tidas como mais ‘radicais’), e, simultaneamente, uma esfera que se pretende democratizar enquanto ‘consumo’ (a formação de públicos, de contempladores, de admiradores, etc, sem os quais aqueles que produzem arte, mas sobretudo os que a colecionam e exibem como parte do seu ‘eu’ culto e do seu capital simbólico e de ‘gosto’), fosse absolutamente inquestionável a ideia de termos um plano, ou antes, um manifesto (apropriação desse termo da radicalidade artística europeia), e de esse plano ser ‘nacional’. As interrupções que fiz na frase anterior, por meio da utilização de parêntesis, pretendem deixar claro que não deve ser tomado como consensual o lugar que a arte e a cultura ocupam a partir de um discurso que, ao não se questionar a si próprio, ignora muitas das histórias de violência que o constituem. Como o coloca Carmen Mörsch, a educação cultural “não surgiu no vácuo. [...] surgiu e foi formada num contexto de ideias ‘dominantes’, e condições sociais, políticas e económicas do seu tempo” (Mörsch, n.d.).

Sobre o modo como chegámos a uma espécie de consenso sobre as artes, capaz de gerar um Plano Nacional das Artes, nenhuma discussão tem vindo a ser feita no panorama português. Não há uma leitura crítica da hegemonia que transporta o conceito ‘artes’: que ‘artes’?; vistas e classificadas a partir de onde?; que heranças?. O que é considerado como ‘artes’, quem aí tem lugar, quem não é representado

dentro dessa esfera? Quem é, por outro lado, concebido como grupo alvo de programas promotores das artes para uma transformação social? Colocando de outra forma: como são as artes instrumentalizadas no campo educativo em termos de uma finalidade, seja esta a de potenciar aprendizagens noutras áreas do saber, a de formar tipos específicos de ser sujeito, a de celebrar formas de vida particulares (em detrimento de outros saberes, outros sujeitos, outras formas de vida)?

Perante, portanto, tanta positividade em torno deste investimento nas artes, a posição que ocuparei aqui será a de 'killjoy', termo de Sara Ahmed (2010) e que, em português, significará uma espécie de 'desmancha-prazeres'. Killjoy é a feminista que coloca problemas que sabotam uma espécie de felicidade, ou de positividade, que se apresenta como devendo ser partilhada por todos. Killjoy é a figura que vem perturbar uma certa pacificidade que, por si só, quer as artes, quer a cultura, deveriam propiciar. Interessa-me permanecer nesse lugar de problematização e desestabilização do paternalismo assente na assumpção daquilo que é bom para os outros, e que estaria fora da sua possibilidade de alcance e representação se não lhes fosse 'oferecido' por quem detém o poder sobre as representações legítimas.

A ideia de cultura, tal como a ideia de arte ou de educação, não podem ser separadas da construção de uma modernidade Europeia assente em práticas coloniais, capitalistas e patriarcais. Edward Said chama a atenção para o facto de que muitos humanistas "são incapazes de fazer a conexão entre a prolongada e sórdida crueldade de práticas como a escravidão, a opressão colonialista e racial e a sujeição imperial de um lado, e a poesia, a ficção e a filosofia da sociedade que se engaja nessas práticas, de outro" (Said, 1994, pp. xiii, xiv). Deste modo, tudo aquilo que aparecesse no interior destas esferas deveria, à partida, ser considerado 'bom'. Estas posições salvíficas e assentes em retóricas dos efeitos que as artes provocariam em cada um de nós e no desenvolvimento das crianças como cidadãos, sustentam-se na crença, como afirma Gaztambide-Fernandez de que "se é arte, deverá ser bom. Fim da história" (2013, p. 220).

A posição que aqui ocupo não é a favor ou contra o Plano Nacional das Artes, mas afirma-se totalmente contra o encerramento deste plano em si mesmo, contra o 'fim da história', só porque 'finalmente' surgiu um plano, vindo do Estado, que considera as artes como importantes e que até mobiliza artistas para efectivar o plano. Enquanto investigadora em educação artística, e alguém que está no terreno da formação de professores e da investigação doutoral na área há mais de uma década, não há 'fim da história' possível.

Procurarei mostrar como este é um Plano que não se pensa a si mesmo de forma crítica, porque se alinha com a produção de uma grande narrativa de consenso, mesmo quando faz uso de expressões

de incerteza, de dúvida ou de crítica. Não podemos usar simplesmente determinadas palavras, como se elas, em si mesmas, contivessem uma força de mudança, quando a matriz por detrás dessas palavras continua a ser uma matriz inquestionada de poder, de supremacia, de capital, de capacitismo, de hegemonia branca, europeia, de classe. Essas palavras (cidadão crítico, flexível, empreendedor, autónomo, aprendiz ao longo da vida, entre outras) são colocadas ao serviço de princípios economicistas e de fabricação de um determinado tipo de cidadão, útil, produtivo, obediente (Martins, 2020). Há uma orientação funcional inscrita em cada uma dessas palavras que se traduz em práticas de governamentalidade<sup>1</sup> (Foucault, 1991). As práticas de governo consistem, precisamente, em fazer com que cada um se relacione consigo mesmo (auto-governo) de forma a sentir-se independente e autónomo. Por exemplo, o cidadão criativo e empreendedor, esse sujeito que é parte da 'classe criativa', como celebrada por Richard Florida (2012), é também aquele que disporá do seu tempo 24 sobre 24 horas, que não beneficiará de laços de um Estado social, porque só ele (hiper-individualização) será responsável pelo seu próprio sucesso ou insucesso (Martins, 2018b). A ânsia do sucesso aberta pela possibilidade de ser criativo baseia-se numa necessidade formada face a práticas de um Estado que faz uso da insegurança como arma de governo. Deste modo, parece simples perceber a sedução que determinadas palavras, como formas de vida específicas (ser criativo, talentoso, empreendedor, flexível, e dispor das 24 horas de cada dia para ser patrão de si mesmo) representam num plano de precarização da vida e do trabalho. Os vencedores da era criativa não precisarão de um Estado social, de sindicatos, de limitação de horas de trabalho, de políticas de proteção no trabalho ou de políticas de representatividade nos locais de trabalho e no mundo político. A apologia acrítica da crítica e da criatividade é, portanto, parte da máquina de produção de políticas diferenciadoras e desiguais e da precarização das vidas dos que menos importam.

A leitura e análise que realizei do Plano Nacional das Artes sublinha fragilidades na sua ancoragem teórico-prática em educação artística. De facto, este é um documento em que a investigação não aparece como uma âncora das proposições e das afirmações. O Plano Nacional das Artes alimenta-se de outros documentos emanados de organizações, de citações de poetas ou escritores ou artistas (numa clara romantização do campo artístico), e faz uso recursivo dos slogans de sedução acima referidos, perpetuando práticas universalizantes a partir de uma visão particular sobre a educação, a arte e a cultura e os propósitos que estas devem cumprir.

Procurarei, por isso, chamar a atenção para as premissas e valores nos quais assenta o Plano Nacional das Artes, denunciando o seu carácter universalizante e o alinhamento com as agendas neoliberais para a

<sup>1</sup> O conceito de governamentalidade é um conceito proposto por Michel Foucault e que aponta para novas práticas de governo do Estado, na passagem para a modernidade, simultâneas com o nascimento dos Estados Nação e a ideia de fabricação do cidadão moderno, assentes numa racionalidade específica. A governamentalidade estabelece-se a partir de relações de poder e de saber, de práticas de individualização e de totalização, e é tanto mais efectiva quanto os sujeitos se governam a si mesmos. O governo estabelece-se, assim, como uma prática direcionada para a transformação e direcionamento da conduta de cada sujeito a partir de processos de subjectivação em que a liberdade e autonomia individuais não se opõem, antes alimentam, a própria possibilidade governativa.

educação. Em suma, perante o aparato de sedução criado em torno deste Plano Nacional das Artes, uma crítica ao seu carácter dominador e governamental, trará um olhar desiludido porque politicamente comprometido com outros sentidos para a educação artística.

### **O Alinhamento com as Agendas Internacionais, ou, como se evita enfrentar a história**

Procurarei agora traçar alguns dos alinhamentos deste Plano Nacional das Artes com dois documentos, um de âmbito nacional e outro internacional, sem que, no interior do referido Plano, se abra uma discussão crítica das proposições e apropriações e sobre o que essas aproximações significam. Contudo, antes de passar a essa análise, e como forma de tornar ainda mais evidente o carácter universalizante que este Plano procura criar, podemos suspender-nos no modo como a Constituição da República Portuguesa é trazida nas suas primeiras linhas. É importante voltar a referir que não se trata de concordar ou discordar com o que aí é dito, na generalidade, mas tão são perguntar o que realmente significa, por exemplo, 'promover a salvaguarda e valorização do património cultural, tornando-o elemento vivificador da identidade cultural comum?'. O que significa isto num país como Portugal, com um passado de colonização, com um presente feito de monumentos, de património que exalta uma identidade portuguesa, omitindo que esta se constituiu na usurpação de mundos, que esteve assente na escravidão, no tráfico, na pilhagem, na ocupação? O que significa isto perante uma escola que continua a funcionar a partir de uma ideia de cultura e civilização, de todo um arquivo civilizacional assente muito mais em lógicas de reprodução e celebração, do que em lógicas de invenção?

A aparente neutralidade com que surgem afirmações neste Plano tem que ser colocada em questão, porque longe de neutrais, essas afirmações assumem antes uma positividade autoritária que pretende ser inquestionável. A noção de 'património', etimologicamente derivada do latim 'patri' (pai) e 'monium' (recebido) implica uma herança e um conjunto de leis que regulam, no interior de um Estado, a sua preservação com base em princípios construídos sobre a sua validade e importância para aquilo que é, também, uma ideia construída de nação e de identidade cultural comum. Ora, pelas perguntas acima expostas, afirmar a salvaguarda e valorização desse património, deveria constituir-se mais como um gesto incomodativo do que afirmativo. A pergunta a colocar é: que futuro queremos construir e que histórias queremos preservar? Um entendimento da história que questione os arquivos (e o património), passando a colocar-lhes questões que têm que ver com a sua constituição, com as forças que os atravessam, com as exclusões que operaram, não nos permite afirmar para a educação

artística tal missão. Abrir espaços de transformação crítica para a educação artística implica não reproduzir relações de dominação nela operantes desde a modernidade e, por essa mesma razão, questionar os discursos de 'senso comum' que determinam o que deve ser considerado importante, normal, bom, mau, ameaçador, etc.

Se há, no entendimento daqueles que concebem o Plano Nacional das Artes, uma visão crítica sobre esta suposta identidade cultural comum, porque não fazem dessa visão o ponto de partida de um plano que gostaria de criar um outro espaço para as artes na sociedade portuguesa? O que significa, neste Plano, falar de todos os cidadãos, quando, na sociedade portuguesa continua a existir um racismo estrutural, sexismo, classismo, não apenas em termos de acesso à cultura, mas sobretudo em termos da possibilidade de grupos e de saberes minorizados terem espaço para fazer ouvir a sua voz? Quando o campo das artes, da educação artística, quando os currículos escolares continuam informados por práticas e visões altamente excludentes (Martins, 2018a)? Quando as programações de espaços como teatros ou museus continuam a reproduzir agendas hegemónicas? Que imagens estão presentes, por exemplo, no Manifesto do Plano Nacional das Artes? Que espectáculos, que artes, que artistas vêm ilustrar este texto? De resto, como conceber um Plano em alinhamento com outros planos que o antecedem, como o Plano Nacional de Leitura, o Plano Nacional de Cinema, o Programa de Educação Estética e Artística, sem redigir uma linha sobre cada um deles? Serão assim tão consensuais?

Mas passemos ao plano de documentos orientadores que serviram de bússola a este Plano Nacional das Artes. O alinhamento directo com o Roteiro para a Educação Artística da Unesco é afirmado no Plano Nacional das Artes, e mantido o mesmo tom de supremacia e hegemonia que esse roteiro evidencia. Parecem desconhecer, os autores do Plano Nacional das Artes, um campo de crítica sobre o Roteiro da Unesco. Este roteiro foi criticado por um grupo composto por investigadores, académicos e praticantes no terreno da educação artística, unidos naquilo a que chamaram Another Roadmap School<sup>2</sup>. Algumas das críticas nos documentos então produzidos são igualmente válidas e aplicáveis ao Plano Nacional das Artes. Por exemplo, o cluster de África desta rede Another Roadmap School afirma que:

Os documentos de política da UNESCO reflectem a falta de pesquisas substanciais e diferenciadas sobre as práticas de educação artística em diversos contextos sociopolíticos. Os documentos carecem de envolvimento crítico suficiente com a história e a hegemonia persistente das concepções ocidentais de artes e educação dentro do campo. (Decolonizing Arts Education in Africa – Another Roadmap, n.d.)<sup>3</sup>

<sup>2</sup> <https://another-roadmap.net/another-roadmap>

<sup>3</sup> Por uma questão de integração das citações no texto, optei por traduzi-las para a língua portuguesa. Assim, as traduções são da minha responsabilidade. O/A leitor/a poderá sempre consultar os originais nos textos referenciados.

A crítica aqui produzida é aplicável ao Plano Nacional das Artes no contexto português. No Roteiro da Unesco, como neste Plano nacional, é defendida uma diversidade cultural ao mesmo tempo que se aponta para a necessidade de valores universais. Esta é uma contradição em si mesma, que só é possível passar por consensual se se imaginarem esses valores universais a partir de um ponto de vista que é muito específico, que se afirma como produtor de um discurso de poder que classifica a cultura, e as culturas dentro da cultura, a partir de uma hierarquização, e que, ainda assim, pretende impor essa forma de ver o mundo como universal. O problema principal não é o facto de existirem contradições, mas antes o facto de essas contradições não serem abraçadas criticamente, antes procurando gerar uma imagem de consenso. Apesar de no Plano Nacional das Artes ser dito que:

Assim, após a análise dos documentos e recomendações internacionais sobre educação-arte património e da legislação nacional para a área da educação; depois de terem sido analisados relatórios, estudos e planos nacionais anteriormente realizados e atendendo às sugestões e preocupações dos agentes do setor, apresentamos este plano estratégico relativo ao quinquénio 2019-2024 – pretendendo-se que sirva de base para uma ação acompanhada de reflexão, discussão e trabalho em conjunto. (Vale et al., 2019, p. 14)

O que poderíamos exigir de um plano com as ambições deste? Que a análise das certezas, das predisposições, dos apriori, das premissas elencadas fossem objecto de escrutínio crítico. E isso passaria, de facto, não apenas pela análise, mas por uma análise e posicionamento crítico face a esses documentos e a essas recomendações internacionais.

Outro alinhamento do Plano Nacional das Artes acontece com um documento que também não gerou grande discussão na sociedade portuguesa. Trata-se do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira Martins et al., 2017). Esse é um documento que aponta para um pensamento crítico e criativo, aparecendo também como consensual o que é esse pensamento crítico e criativo naquilo que é a definição de um 'perfil' de aluno. Em si mesma a contradição passa novamente sem questão. Como conjugar a suposta emergência de um lugar de crítica e de inventividade, perante a determinação normativa de um perfil? Este perfil de normatividade, ou de adaptabilidade é, como já o analisou Tiago Assis, do cumprimento com a adaptabilidade ditada pela OCDE. Trata-se, sobretudo, da aquisição de competências que visam à resolução de problemas, não à sua invenção. Trata-se, então, de produzir um aluno com base num perfil de adaptabilidade a um conjunto de incertezas pré-definido. O pensamento crítico

e criativo estão, neste Perfil do Aluno, confinados “às áreas anteriores [do domínio da tecnologia, da informação, dos códigos] e enredados na codificação, na especificidade da informação e no cálculo e razão da nossa era” (Assis, 2017, pp. 790, 791). Tratava-se, no Perfil do Aluno, mas também no Plano Nacional das Artes, da formação de um sujeito resolvidor de problemas.

O Plano Nacional das Artes apropria-se, a partir do Perfil do Aluno, da ideia da sensibilidade estética e artística. Se no anterior documento, esta ideia de uma sensibilidade estética e artística assumia um tom propagandístico (a anexação da ideia de artes a uma ideia de formação de um cidadão flexível, empreendedor, etc), no Plano Nacional das Artes assumem-se estas sensibilidades como parte de competências que devem ter em atenção diferentes culturas, mas, ainda assim, sem nunca se questionar o que será essa educação da sensibilidade, do conhecimento de um juízo de gosto e o quanto estas ideias enformam um conceito ocidental de arte, de civilização, de civilidade, de cultura.

As artes e a educação artística aparecem assim com propósitos que, quando analisados de perto, estão num plano de violência simbólica, cultural, num campo de disciplina moral, de um 'saber-ser' que passa pela aquisição de competências estéticas e artísticas, pela transformação do aluno em alguém que sabe ver, sabe sentir, de acordo com um racional particular. Caberia aqui a pergunta para que serve a educação. De acordo com as propostas neoliberais, a educação serve para preparar o cidadão como futuro trabalhador e como consumidor de um mundo assente na desigualdade, em que cada um lutará pelo sucesso com base na competitividade e nas lógicas meritocráticas. Um deslocamento face a este propósito obrigaria a considerar o aluno como um sujeito político e a situar cada uma das premissas aqui trazidas nos seus propósitos de resistência face ao mundo que temos. E isso não se faz, como se perceberá na frase abaixo do Plano Nacional das Artes, pela romantização acrítica das artes. Afirma-se que:

As artes podem ensinar-nos a inestimável lição da gratuidade. A do tempo liberto, sem porquê nem para quê, a do prazer desinteressado diante da beleza. Numa época marcada pelo utilitarismo e pelo desejo de eficiência e produtividade, esta subversão é determinante. (Vale et al., 2019, p. 19)

Por um lado, então, esta ideia de uma arte pela arte, como um fim em si mesmo, porque os seus princípios conteriam em si uma força de auto-legitimação; por outro lado, como se lerá na citação seguinte, a impossibilidade de se desalinhar este plano de uma força neoliberal onde a criatividade, entre outras 'competências', se transformarão

num capital com valor de mercado. A questão sublinhada é a da adaptabilidade a um mundo que se diz em mudança, nunca a de uma posição crítica ou sabotadora desse mundo:

Numa sociedade que enfrenta desafios decorrentes da globalização e do acelerado desenvolvimento tecnológico, onde a inteligência artificial tem já um papel decisivo, as competências emocionais, sociais, criativas e críticas que as artes proporcionam poderão ser um instrumento essencial de adaptação a esse mundo que virá. (Vale et al., 2019, p. 18)

Como vemos, esses planos associados às artes, da crítica, da criatividade, da emoção são entendidos como competências instrumentais de adaptação a um mundo que virá, nunca como força capaz de suspender esse devir do mundo. O alinhamento com as agendas neoliberais, numa mistura e diluição de fronteiras entre a ciência, as emoções, as competências sociais faz-se com a mesma facilidade com que se diluem hoje as fronteiras entre o trabalho e o tempo livre, ou com a forma como a invasão do trabalho nas nossas casas por força de uma pandemia, demonstra a enorme capacidade de adaptação das pessoas e oferece às empresas a possibilidade de se repensarem, nomeadamente em termos de poderem ter trabalhadores que não precisam de instalações de trabalho porque estas são a sua casa. A retórica da criatividade como competência mostra-nos como os 'eus' produtivos da sociedade capitalista são colocados em competição e, como camaleões, tenderão a adaptar-se a qualquer contexto (Martins, 2020). No campo educativo, as artes são trazidas como um campo de treino e uma forma de salvação desse cidadão do futuro.

Numa nota à comunicação social, por exemplo, documento este que se encontra no arquivo online da Direção Geral da Educação<sup>4</sup>, anuncia-se que o Plano Nacional das Artes pretende criar um Projecto Cultural de Escola e um índice para medir o impacto cultural das organizações. Ora, só o título deste comunicado nos poderá fazer pensar no modo como se aponta para uma singularidade (porque se trata de um projecto para uma escola, embora nesta redução ao singular sejam aplanadas supostas divergências que seriam específicas dessa escola), e, simultaneamente, se projecta a possibilidade da mensurabilidade do impacto cultural das organizações, linguagem vinda da economia e de um alinhamento com um modelo neoliberal de sociedade. É dito que:

Na área da Política Cultural, destaca-se a criação de um Índice de Impacto Cultural das Organizações, instrumento de medição que será desenvolvido em parceria com o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE-IUL. À semelhança dos Índices

de Impacte Ambiental, vai parametrizar e quantificar o impacto cultural das organizações (desde municípios a empresas privadas), promovendo e dando visibilidade ao contributo das artes e do património na qualidade de vida das comunidades.

A aparente consensualidade que a positividade do trabalho de mensuração apresenta, aplicando ao campo cultural os mesmos instrumentos de medição que se aplicam noutras áreas, por exemplo, na medição dos índices de impacto ambiental, parametrizando e quantificando, não pode deixar de ser lida na hegemonia que transporta e, em simultâneo, em contradição com a suposta afirmação anteriormente citada, da arte como fim em si. Ganha o alinhamento com as agendas neoliberais, marcadas pelos princípios da eficiência, da produtividade, do utilitarismo e da domesticação.

O Plano Nacional das Artes afirma-se, também, como promotor de lógicas de inclusão de populações habitualmente excluídas. Mas como falar de lógicas de exclusão da escola, sem perguntar quais os marcadores do sucesso? Sem perguntar que saberes e quem os constitui? Quem representa, na escola, esses saberes? Quem tem aí lugar? Quem define o sucesso e o insucesso? Quem são essas populações excluídas e de forma são excluídas? Que hierarquias se constituem na entrada para a escola e o que se torna possível a cada um alcançar? Como falar de lógicas de exclusão se não se questionam as premissas que incluem uns em detrimento de outros saberes ou quando os sujeitos não são endereçados como sujeitos políticos? Falar de populações habitualmente excluídas numa perspectiva de vitimização (que será resolvida pela 'oferta' educativa e cultural) é reproduzir uma ordem hegemónica, em que o 'Outro' uma vez mais é fabricado como diferente de um 'Nós'. Reconhecer diferenças implica submeter cada uma dessas diferenças a uma desconstrução crítica e, conseqüentemente, reconhecer que há conhecimentos ausentes deste plano educativo.

### **Poderia o Plano Nacional das Artes ser uma outra coisa?**

Para finalizar este texto gostaria de focar as últimas questões colocadas pelo Plano Nacional das Artes, trazendo aqui possibilidades de outras respostas.

O que é a arte? Nada.  
O que quer? Tudo.  
O que pode? Alguma coisa. (Vale et al., 2019, p. 37)

Se este não fosse um plano que procura o consenso, as respostas seriam certamente outras.

O que é a arte? Poderíamos responder que é tudo menos 'nada'. Que a arte é um sistema diferenciador de tipos de pessoa, cuja

<sup>4</sup> [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Comunicados/nota\\_a\\_comunicacao\\_social\\_-\\_apresentacao\\_plano\\_nacional\\_das\\_artes.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Comunicados/nota_a_comunicacao_social_-_apresentacao_plano_nacional_das_artes.pdf)

história não pode ser desligada da sua própria definição eurocêntrica, das suas práticas civilizadoras e colonizadoras, parte de regimes políticos autoritários. Se é só isso? Não, mas também o é. Poderíamos perguntar de que artes falamos quando falamos de arte? Simon Gikandi (2011), no seu livro *Escravidão e a Cultura de Gosto*, mostra como o 'eu' ocidental moderno e uma cultura de gosto (de que a arte, os museus, os concertos, etc, são exemplos concretos no ocidente) são indelével da racialização do 'Outro', da fabricação do 'Outro', fora e dentro do império, como uma figura subalterna, uma figura outra, cuja assimilação ou controle, cuja civilidade ou incivilidade, cujo gosto ou falta dele, foi marcado por essa empresa que é a arte. Essa figura do 'Outro' alimentou a possibilidade da própria existência da arte como um campo singular e excepcional. Achille Mbembe também nos diz que foi graças ao dinheiro acumulado nas empresas colonizadoras que "a Inglaterra do século XVIII pôde financiar a cultura emergente do gosto, as galerias de arte e os cafés, lugares por excelência de aprendizagem da civilidade" (Mbembe, 2017, p. 36). Não apenas a Inglaterra Imperial. Também em Portugal as artes estiveram ligadas à empresa colonial e foram consideradas como demarcador fundamental para a ideia de civilidade versus barbárie. Mas a ligação da arte com as ideologias sobre a superioridade racial e a branquitude é profunda e complexa, bastando-nos olhar para materiais nobres como o mármore branco na escultura de deuses, heróis e corpos idealizados, utilizados durante o século XVIII e XIX, ou para as estátuas e monumentos que continuam a celebrar um passado construído na base da violência e separação para começarmos a abrir uma caixa de questões que os nossos museus, mas também a história da arte que temos nas nossas escolas, ainda não se perguntam.

A resposta à pergunta o que quer a arte, deverá desromantizar a própria questão. A arte, dependendo dos contextos e dos fins políticos que transporta, pode querer diversas coisas. Não esqueçamos aquilo que nos ensina Edward Said (1994) em *Cultura e Imperialismo*, que as nações são narrativas, e que a arte e a cultura (da pintura, da música, da literatura às instituições e formas em que acontecem ou se exibem) desde cedo foram um ingrediente nas construção dessas narrativas identitárias, uma forma de fabricar tipos de pessoas, dentro e fora dos impérios. A figura de um 'Outro' aponta para um abismo entre um 'nós' e um 'eles', seja esse 'eles' o 'Outro' racializado ou, dentro das nações, aqueles que são colocados num lugar de minoridade e de falta (a criança, a mulher, o 'anormal', o queer, o criminal, o vagabundo, etc). Se pensarmos nos propósitos primeiros para a inclusão das artes na educação, encontramos duas linhas que atravessam o tempo e chegam pouco transformadas ao nosso presente: por um lado, as artes vistas como um capital simbólico e cultural, sobretudo para certas elites

culturais, e como algo a ser olhado como o produto do génio, tesouro cultural e civilizacional, que marcará a distância entre quem detém os códigos da sua produção e decifração, e aqueles que nunca lá chegarão; por outro lado, as artes como um 'remédio' civilizacional, essa forma de cura, de correção, de transformação de todos aqueles que representam um 'perigo social' (vejamos as populações 'em risco' ou em situação de vulnerabilidade social que são habitualmente os grupos alvo de diversos programas artístico-educativos), através do 'bom' exemplo da arte, em cidadãos disciplinados e produtivos (Martins, 2012, 2019).

O que pode a arte? Depende de onde falamos, como a mobilizamos, da força política da sua manifestação. No campo educativo, mais do que o que a arte pode fazer, interessará perguntar o que podemos fazer com ela; mais do que o que a arte fará, em termos de uma sensibilidade estética e artística, importará como poderá ser usada para desestabilizar a ideia de que a cultura é neutra, como poderemos usá-la para perguntar sobre as estruturas hegemónicas que lhe dão a possibilidade de existir. A ideia de uma universalidade da cultura e de uma cultura nacional possuem em si formas celebratórias ganhas através da violência, da opressão e da exclusão presentes em qualquer prática civilizadora, assumam ou não esse nome. De facto, o Plano Nacional das Artes faz uso de uma série de expressões capturadas no mundo da crítica, mas entra em contradição consigo mesmo. Sem uma crítica profunda ao que se entende por arte e por educação, por arte e por conhecimento, por crítica e por criatividade, por produção e por consumo, a arte não poderá mais do que disciplinar e excluir porque, precisamente, privilegia uns em detrimento dos 'Outros'.

### Referências

- Ahmed, S. (2010). Killing joy: Feminism and the history of happiness. *Signs*, 35(3), 571–594.
- Assis, T. (2017). Docência e investigação em arte – Biopolítica e a operação da criatividade artística e tecnológica na educação: o caso do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. In L. G. Correia, R. Leão, & S. Poças (Eds.), *O tempo dos professores* (pp. 787–793). Porto: CIIIE.
- Decolonizing Arts Education in Africa – Another Roadmap. (n.d.). Retrieved January 17, 2021, from <https://barelitfest.com/2015/08/15/decolonizing-arts-education-in-africa-another-roadmap/>
- Florida, R. (2012). *The rise of the creative class, Revisited*. New York: Basic Books.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect. Studies in governmentality with two lectures by and an interview with Michel Foucault* (pp. 87–104). Chicago: The University of Chicago Press.

- 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), 211–236.
- Gikandi, S. (2011). *Slavery and the culture of taste*. Princeton: Princeton University Press.
- Martins, C. S. (2012). *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)*. Universidade de Lisboa, Portugal. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5733>
- Martins, C. S. (2018a). The alchemies of the arts in education. Problematizing some of the ingredients of the recipe. In B. Jörissen, L. Klepacki, T. Klepacki, V. Flasche, J. Engel, & L. Unterberg (Eds.), *Spectra of transformation* (pp. 41–57). Munster and New York: Waxmann.
- Martins, C. S. (2018b). The fabrication of the chameleonic citizen of the future: Arts education in the advanced liberal society. *Derivas: Research in Arts Education*, 4, 107–117.
- Martins, C. S. (2019). Arts education in Portugal in the eighteenth and nineteenth centuries: Drawing and the governing of the student. In R. Hickman, J. Baldacchino, K. Freedman, E. Hall, & N. Meager (Eds.), *The international encyclopedia of art and design education*. Wiley-Blackwell.
- Martins, C. S. (2020). The fabrication of the chameleonic citizen of the future through the rhetoric of creativity: Governmentality, competition and human capital. In C.-P. Buschkühle, D. Atkinson, & R. Vella (Eds.), *Art - Ethics - Education* (pp. 26–43). Leiden and Boston: Brill Sense.
- Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Mbembe, A. (2017). *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona.
- Mörsch, C. (n.d.). Approches to a postcolonial historiography of cultural education in Germany. Retrieved May 25, 2019, from <https://www.kubinaut.de/de/themen/9-kontext-asyl/%0Dapproaches-postcolonial-historiography-cultural-education-german/>
- Said, E. (1994). The pen and the sword: Culture and imperialism. In *The pen and the sword. Conversations with David Barsamian* (pp. 63–105). Edinburgh: AK Press.
- Said, E. W. (1994). *Culture and imperialism*. New York: Vintage Books.
- Vale, P. P., Brighenti, S. B., & Pólvora, N. (2019). *Plano Nacional das Artes. Uma estratégia, um manifesto*. Lisboa: República Portuguesa Educação e Cultura. Retrieved from [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia\\_do\\_plano\\_nacional\\_das\\_artes\\_2019-2024.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf)

# Luminescências: imagens, imaginação e outras pequenas revoluções políticas para uma poética da formação docente<sup>1</sup>

Rita Luciana Berti Bredariolli

Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Brasil

## Resumo

Da leveza, escolhida como valor a ser preservado no século XXI, Ítalo Calvino depreendeu imagens de enfrentamento ao que nos apresentam como realidade inelutável. A cada vez que o mundo lhe parecia condenado, buscava o voo, não como fuga, mas como alcance a outros pontos de vista, outras imagens. Ao invés de pedra, pensar metáforas, ficcionando sentidos pelo trabalho da imaginação. Atos poéticos reinventando – revitalizando – cotidianos, subjetividades, realizações de realidades. Atos de contrapartida sustentando esperanças, “sonhos de sobrevivência” e mudança. Ações se realizando em linguagem; linguagem revolucionada, redefinindo ações. Luminescências. Nesse texto, busca-se pelo entendimento e defesa do ato poético como algo necessário. Como componente da utopia como definida por Paulo Freire: a “unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade na qual *as pessoas* podem ser mais”. Nesse texto, a partilha do entendimento e defesa da docência como ato poético, como poética, de legibilidade e agenciamento.

<sup>1</sup> Esse texto não é o mesmo apresentado em setembro de 2020, há nele atualizações. Vale a leitura, com ou mais cuidado que o foi a sua escuta, quiçá, algum proveito. Há mesmo nesses procedimentos um embaralhar de imagens, assim como o farfalhar das folhas de outono. A beleza está nessa confusão, mas também em seu acolhimento e nas tentativas de sua dispersão.

*O único milagre que podemos fazer será o de continuar a viver, disse a mulher, amparar a fragilidade da vida um dia após outro dia.*

José Saramago, *Ensaio sobre a cegueira*

*em nosso modo de imaginar reside fundamentalmente uma condição para o nosso modo de fazer política. A imaginação é política*

Georges Didi-Huberman, *A sobrevivência dos vaga-lumes*

*Fazer poemas de verdade é ensinar, cavar boas trincheiras é ensinar, sobreviver é ensinar*

Audre Lorde, *A poesia faz alguma coisa acontecer*

### “E se nós fôssemos todos cegos? (...)”

Bonito movimento esse, o do tempo, sentido. Há vários, vários anos – nem tanto, mas assim experimento a sensação dessa distância – chegou a mim o livro *Ensaio sobre a Cegueira* de José Saramago. Sua leitura se deu ali mesmo, naquele lugar do tempo. Esquecido, mas nem tanto, mantinha-se presente em muitas evocações na fricção com acontecimentos que somaram percursos de tempos, cada vez mais intensamente. Eclodiu. E cá está, de volta: “mas nós estamos realmente todos cegos. Cegos da nossa própria (...) cegos da razão, cegos da sensibilidade (...)” (Saramago, 2010).

Esse texto acontece como reminiscência dessa leitura ao mesmo tempo que a revitaliza em atualização constante com acontecimentos de agora, incluindo as elaborações e reelaborações impressas nesse texto. Sem saber, esse texto nasce dessa leitura longínqua. Ele a reencontrou, ao reconhecer uma de suas origens e foi buscar nela – eu-texto – uma de suas chaves, uma de suas epígrafes. E então o reencontro de muitos eus aconteceu. Bonito movimento, esse, o do tempo, sentido. Abro o livro em busca do sentido intuído, testando sua pertinência. Por algumas páginas e nada. Até a marca. Sim, a lindeza das surpresas do tempo inscritas no livro, visualizadas, visibilizadas em amarelados delimitados em seus poros. Das marcas, uma página inscrita no tempo, reservada, por qual motivo? E lá está, a chave, uma delas, no número 283 da edição brasileira de 2000: “O único milagre que podemos fazer será o de continuar a viver, disse a mulher, amparar a fragilidade da vida um dia após outro dia”. Redobro, e me despeço, até breve, há de ser. Bonito movimento esse, o do tempo; sentidos. Bonito há de ser. Sentidos.

(...)

também, e como não?, a inspiração em sobrevivências. A dos Vagalumes (Didi-Huberman, 2011), a proposta por Lorde (Lorde, 2020a) em intersecção. Do lugar comum, identificado nesse

encontro, luminescências, imagens, e seu movimento em analogias, correspondências, a imaginação. Movimento revolucionário, e poético. Como foi dito, essa é a intenção desse texto, em outras palavras, mostrar o quão podemos, o quão pode a poesia, não somente aquela feita pela mobilização das palavras, mas aquela também feita pela mobilização de nossos corpos, de nossos atos. Por isso, e nesse sentido, assumir, entender, reconhecer e desenvolver nossa poética como artistas, como docentes, como artistas-docentes é assumir, entender, reconhecer e desenvolver um posicionamento político. Eus-nós construindo paulatinamente, cotidianamente, continuamente processos de (auto) formação docente em função de nossa responsabilidade de estar, de ser presença em uma coletividade chamada mundo em sua dimensão variada. Sobrevivências. Somos. Cegos estaríamos? Desnaturalização da linguagem, e em consequência dos corpos, dos atos, um dos princípios? Aqui tateamos a possibilidade, ou possibilidades, de um sim.

### “Onde nós vemos uma cadeia de acontecimentos, ele vê uma catástrofe única”

*(...) sem ser poeta ele pensava poeticamente e, portanto, era obrigado a considerar a metáfora como o maior dom da linguagem. “Transferência” linguística nos permite dar forma material ao invisível (...) e assim torná-lo capaz de ser experimentado.*

Hannah Arendt, *Walter Benjamin: 1982-1940*<sup>2</sup>

Ficções.

Dos descabros, do escárnio, do insidioso controle e explícito desprezo pela vida, desse contexto assombroso, voltamos nossa atenção, especificamente, às circunstâncias de um sistema público de ensino brasileiro, forjadas sob a ditadura<sup>3</sup> de uma não tão “nova razão do mundo”. O mínimo de professoras e professores para o máximo de estudantes. A precarização e a terceirização do trabalho docente. A degradação de espaços públicos dedicados à produção de conhecimentos, tomados como prejuízo e impedimento ao bom funcionamento de projetos políticos emaranhados a projetos econômicos os quais nada visam o bem comum.

Em 2009, Pierre Dardot e Christian Laval publicavam seu livro “A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal”. No prefácio à edição brasileira, em 2016, essa “nova razão” é intitulada como um sistema pós-democrático, um “sistema normativo”, para além de uma ideologia ou política econômica, que estendeu a lógica do capital a todas as relações sociais e a todas as esferas da vida,

<sup>2</sup> Metaphors are the means by which the oneness of the world is poetically brought about. What is so hard to understand about Benjamin is that without being a poet he *thought poetically* and therefore was bound to regard the metaphor as the greatest gift of language. Linguistic “transference” enables us to give material form to the invisible – “A mighty fortress is our God” – and thus to render it capable of being experienced (Hannah Arendt, Walter Benjamin: 1982-1940 In Walter Benjamin, *Illuminations*, 2007, p. 14).

<sup>3</sup> Vivemos sob outro tipo de ditadura, a econômica. Sob seu jugo, o cidadão torna-se cliente e a democracia, uma ilusão. Não conseguimos apreendê-la, pois não se impõe pela explicitação da violência (Cf. José Saramago *Janela da Alma*, 2008). Insidiosamente atua em nossas subjetividades. Resta-nos os danos desse “apocalipse ético” como descrito por Franco Berardi. Diferente do nazismo, que se “sustentava na violência política e na ditadura militar”, a “competição global de hoje tem como base a inscrição de automatismos tecnológicos no corpo vivo da sociedade” (Franco Berardi, 2018, pp. 235-236).

definindo novos modos de subjetivação marcados pela precariedade das relações trabalhistas e concorrência interindividual. Subjetividades “colonizadas”, por estratégias de imposição em aliança ao “terrorismo de Estado”, como enunciado por Nora Merlin (2019) em seu artigo “Colonização da subjetividade e neoliberalismo”. Essa “colonização” é uma “categoria” integrada por uma componente constante, a estrutura conformada por “preconceitos, ódio, racismo, machismo”, e outra variável, suas aparências, que funcionam, também, como códigos de identificação e pertencimento social. Dardot e Laval não enunciam esse fenômeno de conformação de subjetividades como colonização, mas o analisam em coincidência aos argumentos de Merlin. Para esses autores, essas “mutações subjetivas provocadas pelo neoliberalismo” operam no sentido do egoísmo social, podendo desembocar em movimentos reacionários ou mesmo neofascistas (Dardot; Laval, 2016, p. 9). Diante desse contexto, afirmam como possibilidade de uma contrapartida “à destruição das condições do coletivo” (Dardot; Laval, 2016, p. 9), a necessidade do desenvolvimento de uma “capacidade coletiva que ponha em movimento uma imaginação política” (Dardot; Laval, 2016, p. 9) para trabalhar a partir das experimentações e das lutas do presente. Nosso contexto, suas experimentações e lutas não são mais os da escrita de Dardot e Laval. O mundo ainda não enfrentava uma pandemia e sua usurpação oportunista em prol da intensificação desse sistema totalitário, mas amparar a fragilidade da vida, um dia após outro dia, mantém-se como direito e dever. Que sejam preservadas estratégias para o exercício, sempre em extensão ao coletivo, de imaginação política.

A imaginação, como dita por Georges Didi-Huberman (2013, p. 12) em referência a Baudelaire, “aceita o múltiplo e renova-o sem cessar, a fim de aí detectar novas ‘relações íntimas e secretas’, novas ‘correspondências e analogias’ inesgotáveis”. A imaginação, essa capacidade cognitiva que ativa e é ativada pela produção e montagem de imagens numa confluência de tempos heterogêneos, gera, na colisão de improbabilidades, a revelação do possível, isso é atuação política, mesmo que possa sugerir certo despropósito poético.

“Despropósito” enunciado também por Maxine Greene na introdução da sua coletânea *Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change*, publicada em 1995. Greene realizava suas elaborações na intersecção entre filosofia, literatura, estética, arte, educação em engajamento social. Para ela, esse seu conjunto de textos, especialmente deveria ser lido como uma “narração em construção” em referência à Charles Taylor que teria dito que nossas vidas devem ser entendidas como uma forma narrativa, como se consistissem em uma busca (Greene, 1995, p. 1). A imaginação para Greene seria um “meio” pelo qual alcançaríamos a montagem de um

“mundo coerente”. Seria também o que tornaria possível a empatia, o que nos permitiria “atravessar os espaços vazios existentes entre nós mesmas e aquelas que nós docentes temos chamado de ‘outros’ ao longo de anos”<sup>4</sup> (Greene, 1995, p. 3). Também a imaginação seria responsável por nossa capacidade de vislumbrar possibilidades, de “inventar visões do que deveria ser e o que poderia ser” em nossa sociedade, nas ruas, em nossas escolas. Ideia que a levou a uma afirmação de Jean-Paul Sartre sobre a nossa acomodação em relação ao “estado das coisas”<sup>5</sup> (Greene, 1995, p. 5). Ao imaginarmos outros possíveis “estados”, seríamos deparados com a necessidade de atuação para alterar tais “estados”. A imaginação, a capacidade de vislumbrar outros mundos possíveis, outros pontos de vistas, nos mobilizaria ao desvelamento e ação.

Em 2020, Franco Berardi escreve a apresentação da edição brasileira de dois textos seus: “Insurreição: poética e finanças”, de 2011 e “Respiração: Caos e poesia”, de 2018. Os dois teriam se originado de uma mesma preocupação filosófica: “questionar as possibilidades infinitas da linguagem e o sentido da poesia como forma de reativação do corpo erótico da sociedade” (Berardi, 2020, p. 7).

O primeiro artigo foi escrito durante o movimento Occupy Wall Street, assumido por Berardi, como um projeto de recomposição do corpo social e erótico, que buscava a autonomia do conhecimento e da tecnologia com relação à dominação do capitalismo financeirizado. No entanto, na indicação de justificativa para o seu segundo texto, o autor ressalta a falência dos objetivos desse movimento. Desde então, por suas palavras, “o corpo social, incapaz de se desvincular da armadilha abstrata dos algoritmos financeiros, entrou em longo processo de asfixia” (Berardi, 2020, p. 8). “Respiração: Caos e Poesia”, seu segundo ensaio é escrito como antídoto. Não conseguimos, como corpo coletivo, reverter a força repressora da abstração financeira e linguística. Imergimos, como consequência em uma “espécie de pesadelo caótico”. Enquanto o mundo físico sucumbe,

a conexão toma o lugar da junção, a perfeição sintática substitui a relação simpática entre organismos corpóreos: a vida automatizada dos neo-humanos, cercados e subjugados pela onipresença dos automatismos da máquina digital conectadas às redes, se assemelha a um organismo ao qual falta fôlego: sem respiração, sem con-spiração, sem inspiração. (Berardi, 2020, p. 9)

Diante dessa descrição inelutável de uma realidade neo-humana, pós-humana, transumana, inumana, desumana, qualquer traço de humanidade aparenta inocuidade e impotência. Mas ao contrário disso, Berardi reivindica a poesia como condição para a recomposição de um “cosmos para além do caos atual”. Cosmos. Na poesia, os atos

<sup>4</sup> One of the reasons I have come to concentrate on imagination as a means through which we can assemble a coherent world is that imagination is what, above all, makes empathy possible. It is what enable us to cross the empty spaces between ourselves and those we teachers have called ‘other’ over the years.

<sup>5</sup> I am reminded of Jean-Paul Sartre’s declaration that “it is on the day that we can conceive of a different state of affairs that a new light falls on our troubles and our suffering and that we decide that these are unbearable”.

poéticos, desautomatização da linguagem, desautomatização dos corpos, reativações, “a emanção de um fluxo semiótico que inaugura no mundo tons não convencionais de sentido” (Berardi, 2020, p. 142):

(...) o poético condiria com uma ação, a ação originária, a que remove, a que espanta e nos chama a questionar, ao diálogo atento com o extraordinário das coisas, com a imensidão das pequenas coisas, entre as quais o próprio humano se avista, também parte do mistério de ser (...) Mistério, aqui, diz da própria vida acontecendo dialeticamente, infinita em tudo o que é finito (...) vida se dando em sentidos vários, móveis, provisórios, na mesma (des) medida em que não se dá, em que silencia, em que é silêncio. (Castro, Fagundes & Ferraz, 2014, p. 9)

(...)

*poesia* é onde e quando, desde sempre, radica o próprio educar (-se) (Castro, Fagundes & Ferraz, 2014, p. 11)

O ato poético, na fricção com a materialidade do real – incluindo como componentes dessa materialidade suas representações linguísticas e imagéticas – revoluciona as convenções da linguagem e visualidade, provocando a expansão de sentidos, revelando “uma esfera possível de uma experiência ainda não experimentada” (Berardi, 2020, p. 142), o ato poético pode possibilitar o acesso ao experimentável, revitalizando modos de dizer e agir, ao mobilizar palavras – e imagens – já naturalizadas, rotinizadas, reinventando sentidos, produzindo sentidos outros e assim outras realidades, essa é sua função ficcional, assim como o é a da filosofia (Preciado, 2020).

Se há alguma função sociopolítica da poesia, e por isso, também, a do ato poético, seria a criação de um “lugar de indecisão, de indeterminação do sentido, para dar testemunho desse mesmo lugar, afirmando-o como especificamente humano”. O ato poético estaria assim na política, como para a democracia, em oposta posição à rigidez de opiniões, à “clausura totalitária dos espaços semânticos e geográficos, ao atavismo das determinações raciais”, conforme as palavras de Cristian Prigent traduzidas de seu ensaio de 1996 “Para que poetas ainda?”, publicado no Brasil em 2017 pela editora Cultura e Barbárie. O “mal-estar desiludido da democracia” seguindo essas palavras, é preferível do que a “sangrenta ilusão dos grandes projetos radiosos tais como em nossa volta eles se preparam, inelutavelmente, para se reconstituir” (Prigent, 2017, p. 24).

Para Audre Lorde a poesia é estratégia de sobrevivência e ativismo político. É criação de “esperanças, sonhos de sobrevivência e mudança, primeiro como linguagem”, pela sua revolução, “depois como ideia e então como ação mais tangível”, como agenciamento político.

O ato poético é nesse sentido, revelação, denúncia de atrocidades e ao mesmo tempo anúncio e construção de outras realidades possíveis. Em fricção com pétreas realidades, a expansão dessa materialidade por sua ficção, pela reativação e produção de sentidos em recusa ao subjugo da manifestação violenta imposta por determinações inapreensíveis em sua abstração e dimensão.

E esse pensamento, nutrido pelo presente, trabalha com os “fragmentos de pensamento” que pode extrair do passado e agregar nele mesmo. Como um mergulhador de pérolas que desce ao fundo do mar, não para escavar o fundo e trazê-lo à luz, mas para liberar o precioso e o estranho, as pérolas e os corais nas profundezas, e para levá-los à superfície, esse pensamento adentra as profundezas do passado – mas não a fim de ressuscitá-lo da maneira que foi e contribuir para a renovação de eras extintas. O que orienta esse pensamento é a convicção de que embora o vivente esteja sujeito à ruína do tempo, o processo de decadência é ao mesmo tempo um processo de cristalização, que nas profundezas do mar, nas quais afunda e se dissolve o que antes estava vivo, algumas coisas “sofrem uma alteração profunda” e sobrevivem em novas cristalizações formais que permanecem imunes aos elementos, como se esperassem apenas pelo mergulhador de pérolas que um dia virá até elas para trazê-las ao mundo dos vivos – como “fragmentos de pensamento”, como algo “precioso e estranho”, e talvez até mesmo como sempre-vivas aparições originárias.<sup>6</sup> (Arendt, 2007, pp. 50-51)

## Luminescências

(...) *poética, uma arte do fazer, uma produção de configurações e de ideias novas?*

Georges Didi-Huberman, *À livres ouverts*

*Somente a tradição religiosa promete uma salvação para além de qualquer apocalipse e de qualquer destruição das coisas humanas. As sobrevivências, por sua vez, concernem apenas à imanência do tempo histórico: elas não tem nenhum valor de redenção. E quanto ao seu valor de revelação, ela nada mais é do que lacunar, em traços: sintomal em outras palavras. As sobrevivências não prometem nenhuma ressurreição (...) Elas são apenas lampejos*

Georges Didi-Huberman, *A sobrevivência dos vaga-lumes*

Impossível abarcar a totalidade dos exemplos. Para citar alguns, além da poeta, professora e ativista Audre Lorde, pode-se destacar outras pessoas contemporâneas a nós que fazem de suas presenças potencialidades de interferência poética e política na contrariedade do inelutável. Cito para que vocês possam conhecer seus trabalhos e se aproximar pela potência dessas realizações do que compartilhei como

<sup>6</sup> And this thinking, fed by the present, works with the "thought fragments" it can wrest from the past and gather about itself. Like a pearl diver who descends to the bottom of the sea, not to excavate the bottom and bring it to light but to pry loose the rich and the strange, the pearls and the coral in the depths, and to carry them to the surface, this thinking delves into the depths of the past-but not in order to resuscitate it the way it was and to contribute to the renewal of extinct ages. What guides this thinking is the conviction that although the living is subject to the ruin of the time, the process of decay is at the same time a process of crystallization, that in the depth of the sea, into which sinks and is dissolved what once was alive, some things "suffer a sea-change" and survive in new crystallized forms and shapes that remain immune to the elements, as though they waited only for the pearl diver who one day will come down to them and bring them up into the world of the living as "thought fragments" as something "rich and strange", and perhaps even as everlasting *Urphänomene* (Hannah Arendt, Walter Benjamin, *Illuminations*, 2007, pp. 50-51).

<sup>7</sup> (...) poétique, um art du faire, une production de configurations et d'idées nouvelles (...)

algumas elaborações de pensamento. Deixo aqui a referência de um poeta. Tom Grito como ele próprio se apresenta, é poeta, dedicando-se à poesia falada e às micro-revoluções político-sociais onde a poesia incinera, afaga, afeta e transforma. Conheci seu trabalho assistindo à live de Teresa Cristina, cantora carioca que considero grande ativista de mídia pela música popular brasileira e outras intervenções políticas cruciais para a criação de resistências e resiliências. Essas lives de Teresa Cristina são outro exemplo do que venho elaborando. Os trabalhos de Guilherme Terreri, dentre eles seus programas *Tempero Drag* com Rita von Hunty, são outro exemplo de ativismo poético. Em um dos programas desse seu canal do youtube Guilherme-Rita falou sobre Esperança e Imaginação, na relação com nossos contextos atuais a partir do conceito de esperança exposto por Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia*.

Outra referência exemplar de um trabalho poético e político é o de Giselda Pereira Rodrigues, ou Giselda Perê. Em 2010 Giselda criou o *Agbalá Conta*, um núcleo de pesquisa, formação e criação de narrativas pretas, histórias de origem e culturas tradicionais que pode ser encontrado no instagram. Recentemente Giselda defendeu sua dissertação de mestrado “Os mitos e contos africanos e Afro-Brasileiros na formação de professores: uma prática de combate ao racismo e à intolerância religiosa”. Pesquisa realizada sobre seu trabalho de formação pela contação de narrativas tradicionais da cultura africana e afro-brasileira. Nesse caminho de partilha poética de saberes ancestrais como atualização política, vale também divulgar e conhecer o trabalho realizado na Escola Municipal de Educação Infantil Nelson Mandela aqui da cidade de São Paulo.

Para finalizar esses exemplos, dentre uma impossível contabilização de ações, deixo o nome de três mulheres, três artistas pesquisadoras professoras que atuam na educação básica brasileira revolucionando modos de dizer e, por isso, revolucionando realidades. (Não) façam silêncio: o ensino de arte e direito à palavra de meninas e mulheres na escola pública é o título da dissertação de Marília Alves de Carvalho, que sistematiza seu processo de re-criação crítica da linguagem verbal e da visualidade de uma escola pública. Sob a preocupação de desenvolver e fortalecer a noção de coletividade, Mayara Fiorito Faraco criou ações artístico/educacionais que revolucionaram relações interpessoais, e com o espaço físico escolar, ressignificando a noção de rede em jogo metafórico. Trabalho poético e político apresentado em sua dissertação *A rede é nossa! Tecendo experiências coletivas dentro do espaço escolar através de jogos propositores*. Termino essa sequência de referências com o trabalho de Priscila Passos que junto à cobra-canoa abre espaços para outros modos de conhecer e de representar o mundo pela partilha de saberes ancestrais das comunidades indígenas.

Todas essas pessoas, na fricção com suas-nossas realidades, num exercício de imaginação política, criam intervenções poéticas que atuam sensivelmente em nossas subjetividades, revolvendo delicada e contundentemente as estratificações sedimentadas pela violência de colonizações normatizadoras. Trabalhos intranquilos, arriscados e corajosos porque realizados como elogio à vida em oposição à morte como política.

Fazendo um exercício de imaginação, um exercício poético para responder à questão qual o ensino artístico que queremos<sup>8</sup>, vislumbro esse que identifico como de contrapartida, de criação de espaços de resistência pelo trabalho resiliente, poético, delicadamente contundente. São esses trabalhos que precisam ser vislumbrados e preservados como memorandos ao futuro, futuro esse que reside na atualidade de nossos atos.

**p.s.**

### Do sopro da noite

*A poesia se diz num sopro, isto é, naquilo que sopra diante de nós  
as figuras do mundo: pulveriza-as, desfaz seus contornos codificados,  
recoloca-os em jogo e em vida como movimento de aparição.*

Christian Prigent, *Para que poetas ainda?*

“A educação pela noite & outros ensaios” é um livro do professor e crítico literário Antônio Cândido que me acompanha desde há muito tempo. Foi nele que encontrei pela primeira vez o termo “rotinização” na sua página de número 182, quando lia sobre “A revolução de 1930 e a cultura” para desenvolver um dos capítulos de minha dissertação de mestrado. Lá se vão alguns vários anos de distância. Mas não somente esse termo reverbera até hoje em memória, reflexões e escrita, como também o título desse livro, sendo esse o do primeiro dos doze ensaios que o compõe. O que é possível aprender com a noite?

(...)

Em uma noite, daquelas dos encontros com uma das turmas do curso de Licenciatura em Arte-Teatro, situamos em discussão nossas leituras sobre “Eros, erotismo e o processo pedagógico” de bell hooks (2019) em interlocução com “Os usos do erótico: o erótico como poder” de Audre Lorde (2020b), dois textos indicados por duas pessoas que participavam desses encontros, construídos paulatinamente a cada noite, num processo de rearranjo contínuo em relação aos conteúdos gerados em cada uma dessas noites. Nessa noite, especificamente, a dança. “Eu era poesia”. A pedagogia crítica para bell hooks, deve buscar caminhos para a transformação de consciências, propiciando processos de aprendizagens que motivem “modos de saber” que permitam a cada

<sup>8</sup> Nota editorial: a autora refere-se ao I Congresso Internacional “Diálogos entre Brasil e Portugal: O ensino artístico que temos e o que queremos”, realizado na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto entre os dias 7 e 11 de setembro de 2020.

pessoa integrante desses processos – poéticos – “conhecer-se melhor e viver mais plenamente no mundo”. Para isso deve-se, “em certa medida”, ter como fundamento, a “presença do erótico” em espaços dedicados à construção de conhecimentos. O erótico como “força que auxilia nosso esforço geral de autoatualização”. Como “fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos”. A abertura e consideração dos afetos, das sensações, dos sentimentos, das percepções, das intuições, das paixões, das ficções e fricções sensíveis-inteligíveis como conteúdos e potências motrizes ao revigor das discussões e excitação da “imaginação crítica”, tornando esses espaços de construção de conhecimentos, lugares dinâmicos nos quais as “transformações das relações sociais se atualizam concretamente sem falsa dicotomia entre o mundo exterior e o mundo interior da academia”. Algo que, não deixa mesmo de ser, sob muitos aspectos, assustador (hooks, 2019, pp. 253-264)º.

(...)

Bonito movimento esse, o do tempo.

### Referências

- Arendt, H. (2007). Walter Benjamin: 1982-1940. In Benjamin, B. (2007). *Illuminations* (pp. 1-55). Trad. Harry Zohn. New York: Schocken Books.
- Berardi, F. (2020). *Asfixia: capitalismo financeiro e a insurreição da linguagem*. São Paulo: Ubu Editora.
- Candido, A. (2000). *A educação pela noite e outros ensaios*. (3ª ed.). São Paulo: Editora Ática.
- Castro, M. A. de, Fagundes, I. & Ferraz, A. M. (2014). *O educar poético*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Dardot, P. & Laval, C. (2016). *A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal*. (1ª reimp.). Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Boitempo Editorial.
- Didi-Huberman, G. (2013). *Atlas ou A Gaia ciência inquieta*. Trad. Renata Correia Botelho & Rui Pires Cabral. Lisboa: KKYM.
- Didi-Huberman, G. (2011). *A sobrevivência dos vaga-lumes*. Trad. Vera Casa Nova & Márcia Arbex. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Didi-Huberman, G. (2017). *À livres ouverts*. Paris: Institut National d' Histoire de l' Art.
- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: essays on education, the arts, and social change*. San Francisco: Jossey-Bass.
- hooks, b. (2019). *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. (3ª tiragem). Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes.

- Lorde, A. (2020a). *Sou sua irmã: escritos reunidos e inéditos de Audre Lorde*. Org. e apresentação Djamilá Ribeiro. Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Ubu Editora.
- Lorde, A. (2020b). *Irmã outsider: ensaios e conferências*. (1ª reimp.). Trad. Stephanie Borges. Belo Horizonte: Autêntica.
- Merlin, N. (2019). Colonização da subjetividade e neoliberalismo. *Revista Gearte*, 6, 2, 272-285. doi: 10.22456/2357-9854.92906.
- Preciado, P. B. Flip – Festa Literária Internacional de Paraty. (2020, dezembro 5). Mesa 8, Transições, com Caetano Veloso e Paul B. Preciado – áudio original. Retrieved from: [https://www.youtube.com/watch?v=MxVB\\_lbOu8U](https://www.youtube.com/watch?v=MxVB_lbOu8U).
- Prigent, C. (2017). *Para que poetas ainda?* Org. e Trad. Inês Oseki-Dépré Marcelo Jacques de Moraes. Florianópolis: Cultura e Barbárie.
- Saramago, J. (2000). *Ensaio sobre a cegueira*. (15ª reimp.). São Paulo: Companhia das Letras.
- Saramago, J. (2008, março 30). José Saramago Janela da Alma. Retrieved from: <https://www.youtube.com/watch?v=EyOcrCwekM>.

º A todas as pessoas que partilharam comigo esse e outros lugares de construção de conhecimentos durante o ano de 2020, meus mais profundos agradecimentos por tantas revoluções.

# Escritas transdisciplinares em educação artística – perplexidades, escutas e dissonâncias

Paulo Nogueira

Universidade do Porto, Portugal  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação;  
Faculdade de Belas Artes;  
Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade

## Resumo

Neste texto proponho-me olhar o problema da educação artística, fundamentalmente a partir das ideias de mito (trágico), em Nietzsche, e de crítica (do pensar), em Deleuze. A mobilização de tais ideias inscreve-se na procura de uma possibilidade de compromisso e que no âmbito da minha atuação docente no Doutoramento em Educação Artística se constitui num conjunto de perplexidades que aí tenho vindo a ensaiar. A matéria deste texto resulta ainda do contexto e da escuta dos *Diálogos*<sup>1</sup>, cujas dissonâncias vieram forçar em nós esse permanente exercício de pensar as relações entre os universos do artístico e a educação artística.

<sup>1</sup> Nota editorial: o autor refere-se ao I Congresso Internacional “Diálogos entre Brasil e Portugal: O ensino artístico que temos e o que queremos”, realizado na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto entre os dias 7 e 11 de setembro de 2020.

## 1. Diálogos: em busca da (trágica) dissonância

*Morar: estar sentado, ler, erguer os olhos,  
resplandecer em inutilidade.  
Que fizeste hoje? Ouvi. Que ouviste tu? Oh, a casa.*

Peter Handke, *Ensaio sobre o dia conseguido*

Na reflexão que Nietzsche propõe sobre o fenómeno estético da tragédia grega são inúmeras as situações pelas quais o leitor é capturado por uma poderosa energia labiríntica. Essa força, como se sabe, é movida pelas figuras de Apolo e Dioniso, intimamente unidas por uma “monstruosa oposição”, surgindo à superfície do próprio movimento dramático que é a escrita de Nietzsche, e no âmbito do qual é como se nos vissemos rodeados por um enorme “bando de espíritos”. Se tentarmos, refere Nietzsche, “olhar o sol e desviarmos o olhar encandeado, teremos diante de nós manchas de uma cor escura” (Nietzsche, 1997, pp. 68-69). Tal reflexo é como experimentar em nós a potência de um *mito* que o carácter apolíneo tende a projetar de uma forma clara e transparente. Com efeito, aquele enorme “bando de espíritos” pertence a um mundo em cujo vale solitário, tal como a arquitetura do teatro grego, o poeta vê sempre diante de si formas vivas, não são simples corpos que o dramaturgo, por sua vez, procura apreender e neles se transfigurar. Tais aparências dão forma a um conhecimento que, na tragédia, se expressa através do excesso e por uma sabedoria assumida pelo «mito» e pela sua descarga *musical*. O mito, de resto, e segundo Nietzsche, “parece segredar-nos que a sabedoria, e justamente a sabedoria dionisíaca, é uma atrocidade que transgride a Natureza” (1997, p. 71). Através de um tal saber, o seu detentor “viola as mais sagradas ordens naturais”, continua Nietzsche, referindo-se ao sofrimento que Édipo experimenta ao decifrar o enigma da sua própria natureza. Mas é como que de uma profundidade que esse conhecimento se lhe revela, trazendo consigo as crueldades necessárias que justamente o obrigam a pensar, a “experimentar também em si próprio a dissolução da Natureza” (1997, p. 71). No mito de Édipo tudo é antinatural, lembra Nietzsche, “a sabedoria volta-se contra o sábio”, submetendo o poeta à “imagem luminosa que a natureza nos apresenta após termos lançado um olhar para o abismo” (1997, p. 70). É através da tragédia, portanto, que o “mito encontra o seu conteúdo mais profundo, a sua forma mais expressiva” (1997, p. 80), enchendo a “estreiteza da realidade” de uma corrente de pensamentos “frios e paradoxais” (1997, p. 91). Tal fluxo de pensamentos, derivando da excitação dramática, surge na base da sabedoria dionisíaca, cujo veículo é impulsionado pela força da música e pelo lugar central que o coro aí ocupa. Assim sendo, a união do “lírico

com o músico” está na gênese da imagem onírica fundamental do mito trágico, imagem essa surgida “sob o efeito apolíneo do sonho” e do “encantamento dionisíaco-musical do homem adormecido” (1997, pp. 44-45). Por este motivo, Nietzsche considera que a íntima relação entre poesia, música, palavra e som, não só será a única, mas sobretudo a mais profunda base para entendermos, no contexto do mito trágico, de onde vêm a superfície transparente do diálogo e a “violência da música em si”. A melodia, a qual Nietzsche interpreta como a poesia da canção, é, segundo ele, “a coisa primeira e universal” (1997, p. 50). Haverá, portanto, nos primórdios do processo dramático um “prazer produzido pelo mito trágico” que é análogo à “sensação de prazer da dissonância na música” (1997, p. 168). Ora, se Apolo nos oferece a ilusão do entendimento, o pressuposto segundo o qual o mito trágico pode ser dominado pela palavra, pelo conceito e por essa imagem de serenidade que, desde Sócrates, nos ensina a cultivar a necessidade da erudição, é justamente enquanto essa ilusão se desenrola à nossa volta que a música dionisíaca nos fala do “coração do mundo” (1997, p. 152), trazendo em si a verdadeira fonte de compreensão do mito, apesar dos fenômenos que sujeitaram o seu impulso a “uma doutrina ética” e a “uma emoção simpática” (1997, p. 150).

No contexto desta ambivalência, e que corresponde a uma enérgica duplicidade ensaiada por Nietzsche, a ideia da *dissonância* não pode ser vista como uma antítese. Nesse labirinto dramático do mito, os elementos dionisíacos e apolíneos alimentam-se de uma conflitualidade interna que é imanente à manifestação das formas artísticas em si. A certa altura do seu ensaio, Nietzsche introduz uma vontade de vigia, sobretudo das forças extasiadas que, vindas do subsolo mágico de Dioniso, podem arrebatá-lo o ser humano numa “autodestruição orgiástica”. O mito e a sua sabedoria, contrariamente ao espírito do racionalismo socrático, fundam um regime de intensificação do conhecimento artístico cuja realidade é ponderada pelo olhar de Apolo. Todavia, conceber uma ideia de cultura, ou de educação, fora daquele subsolo mágico extirpa o mito de todas as inúmeras e possíveis forças subjacentes ao conhecimento sobre o humano. Além disso, tal *a priori* submete ao juízo fragmentado da ciência o sentido trágico da nossa experiência, segundo uma lógica que, historicamente, se torna credível aos nossos olhos. O gesto de ousar o mito constitui-se, portanto, numa procura cujo movimento se situa além da retórica intelectual da paixão artística. Nesta medida, não nos podemos contentar com uma ideia de arte cujas formas, produzidas no interior da tradição humanista, resultem de um gesto de “participação diplomática e cautelosa” na cultura (1997, p. 88), e, neste caso, no campo da educação artística. É dentro do labirinto que a ação de “caminhar em marcha atrás para o período da tragédia” – um imperativo nietzschiano que pode parecer-nos demasiado perigoso

– se constitui num *eterno reencontro* com a sabedoria dionisíaca e com aquele subsolo mágico de onde nasce o conhecimento trágico, hostil a quaisquer mistificações do saber. Para o que neste texto me importa, esta passagem de Nietzsche é quanto a mim suficientemente esclarecedora:

(...) só enquanto fenômeno estético é que a existência e o mundo surgem legitimados: neste sentido, o mito trágico tem precisamente de convencer-nos de que mesmo o que é feio e carece de harmonia constituiu um jogo artístico que a vontade, na eterna plenitude do seu prazer, joga consigo própria. Este fenômeno da arte dionisíaca, em si difícil de entender, torna-se contudo isoladamente inteligível, sendo apreendido no maravilhoso significado de *dissonância musical*: do mesmo modo, só a música em geral pode, associada ao mundo, dar uma ideia do que é possível entender por legitimação do mundo como fenômeno estético (...). Entendemos agora o que significa na tragédia querer em simultâneo olhar e transcender o olhar: teríamos de caracterizar tal estado da mesma maneira no que diz respeito à dissonância usada na arte, ou seja, querer ouvir e desejar em simultâneo transcender esse ouvir. (Nietzsche, 1997, p. 168)

A defesa de uma conceção estético-trágica do conhecimento artístico não deverá, porém, confundir-se com uma certa idealização própria das verdades estéticas. O mito nietzschiano emerge na cultura enquanto vontade e potência, a sua missão não é de ordem libertadora, apesar do horizonte igualmente mítico para onde se dirige e do qual resulta. Nietzsche é uma daquelas vozes cuja tonalidade, no campo da filosofia moderna ocidental, se constitui numa permanente suspeita, sobretudo das figuras civilizadoras que transformaram o saber numa essência inteligível. Tais figuras já não serão apenas de carácter apolíneo e dionisíaco. O “sátiro e o pastor idílico”, refere, “são ambos produtos de uma nostalgia orientada para o que é originário e natural” (1997, p. 60). Ainda que por dinâmicas discursivas distintas, ambos reproduziram no domínio da arte a lei segundo a qual *só é belo tudo aquilo que é inteligível*. Neste sentido, a categoria do sublime, e que em Nietzsche corresponde à “dominação artística do horrível” (1997, p. 60), não se produziu à margem do espírito ambicioso, empreendedor e civilizador que marcou o espírito da ciência moderna europeia, essa “crença na investigabilidade da Natureza e na virtude curativa universal do saber” (1997, p. 121). Ora, as implicações históricas e estéticas de tal crença configuraram uma ideia de cultura – elevada à categoria de verdadeira, genuína, completa – que continua a esconder a falsa máscara “daquela alegada realidade do homem civilizado” (1997, p. 61), e cuja esfera se considera, em geral, como única.

É na gênese da tragédia grega que reside, com efeito, toda a carga simbólica do pessimismo nietzschiano. Tal ponto de vista, erguido contra as beatitudes que predominam no seio de uma certa reflexão

antropológica, veio relembrar-me uma passagem de Margeritte Yourcenar contida nas *Memórias de Adriano*. Trocando de voz com Adriano, e assumindo desde já o anacronismo da citação que se segue, escutamos dizer:

(...) nunca prestei grande atenção às pessoas bem intencionadas que dizem que a felicidade excita, que a liberdade enfraquece e que a humanidade corrompe aqueles sobre quem é exercida. Pode ser: mas, no estado habitual do mundo, é como recusar a alimentação necessária a um homem emagrecido com receio de que alguns anos depois ele possa sofrer de superabundância. Quando se tiver diminuído o mais possível as servidões inúteis, evitado as desgraças desnecessárias, continuará a haver sempre, para manter vivas as virtudes heróicas do homem, a longa série de verdadeiros males, a morte, a velhice, as doenças incuráveis, o amor não correspondido, a amizade recusada ou traída, a mediocridade de uma vida menos vasta que os nossos projectos e mais enevoada que os nossos sonhos: todas as infelicidades causadas pela divina natureza das coisas. (Yourcenar, 2005, p. 91)

A reflexão sobre uma ideia de mito votada ao erro e à miséria da sabedoria veio relançar sobre mim o problema do significado do saber e por que processos pensamos aquilo que julgamos saber. No contexto dos *Diálogos* esta questão colocou-me diante de uma inquietação de Deleuze, e cujo debate tenho vindo a procurar no âmbito do Seminário I do Doutorado em Educação Artística da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. É a propósito da imagem do pensamento que Deleuze se interroga, justamente sobre os pressupostos que todo o edifício filosófico-cartesiano veio introduzir numa ideia de “pensar”. Tal como refere, “é porque toda a gente pensa naturalmente que se presume que todos saibam implicitamente o que quer dizer pensar” (Deleuze, 2000, p. 228). O pressuposto de que o (bom) pensador é aquele que deseja pensar (bem), e que o seu pensamento nasce de uma vontade para a verdade – operações que fazem do erro um absurdo, uma superstição, um animal – radica numa lógica de reflexão que transforma o pensamento numa virtude sempre ligada a um princípio de individuação. A forma mais geral de representação deste princípio encontra-se, segundo Deleuze “no elemento de um senso comum como natureza recta e boa vontade (2000, p. 228), cujos pressupostos formaram uma “imagem dogmática” fundada pelos regimes da reconhecimento, do pensar tranquilo e do sentir sensível. A crítica a um logocentrismo operada por Nietzsche, e que com Deleuze ganha novos significantes, começa então no exercício de reconhecer que essa imagem do pensamento foi dada como um elemento interno natural, não só orientado em direção a uma verdade, mas em “afinidade com

o verdadeiro” (2000, p. 228). É o sentido desta afinidade que mais importa à crítica deleuziana. Para o efeito, Deleuze traz para o seu texto as personagens que compõem um diálogo escrito por Descartes em meados de 1640, sob o título *A Busca da Verdade pela Luz Natural*. Tais personagens, como que recitativos pré-criados, servem-lhe de argumento a uma ideia de pensar cuja lógica vai começar na eliminação de todos os seus pressupostos. “Um bom homem não é obrigado a ter visto todos os livros nem a ter aprendido cuidadosamente tudo o que se ensina nas escolas”, começa por escrever Descartes numa espécie de preâmbulo à *Busca da Verdade* (Descartes, s/d, cit. in Battisti, 2018, p. 181). Além disso, e para que o tempo despendido nas letras não o conduzam a “uma espécie de defeito na sua educação”, aquele “bom homem”, continua Descartes, “tem muitas outras coisas a fazer durante a sua vida, cujo curso deve ser tão bem medido que dela lhe reste a melhor parte para praticar as boas ações, as quais lhe deveriam ser ensinadas por sua própria razão” (s/d, cit. in Battisti, 2018, p. 181). Com efeito, a imagem de uma razão entendida como um “tesouro”, cuja riqueza pode ser encontrada por um “transeunte qualquer” (s/d, cit. in Battisti, 2018, p. 182), eleva à categoria de felicidade essa conquista humana na qual se traduz o caminho da Razão. Igualmente útil, tal caminho corresponde a uma promessa de verdade, mas para que cada um passe a confiar em si mesmo e no método que o faça capaz de distinguir as coisas boas (ciência) de tudo aquilo que, muito embora possa suscitar a curiosidade humana, farão sempre parte das ilusões e “dos efeitos maravilhosos que se atribuem à magia” (s/d, cit. in Battisti, 2018, p. 185). É Eudóxio, o representante de Descartes no diálogo travado com Epistemon e Poliandro, quem apresenta uma das principais premissas da cena argumentativa: “É preciso começar pela alma racional, porque é nela que reside todo o nosso conhecimento” (s/d, cit. in Battisti, 2018, p. 186). Ora, é partindo da crítica a esta premissa que, em Deleuze, assistimos a um reentrante exercício de pensar as relações entre as abordagens aristotélicas e cartesianas que marcaram o campo de uma produção do saber, e cujas operações expulsaram do território do pensamento a “violência original”, a “inimizade” e o “arrombamento” enquanto possibilidades para o pensar. O que entra deste modo em jogo através de Deleuze não é de ordem, somente, nietzschiana: o olhar deleuziano transporta consigo um pensamento – esse reino que, na filosofia, parece ter ficado refém ou do inatismo, ou da reminiscência – mas um pensamento entendido enquanto perplexidade, justamente contra o princípio de uma razão formulado na base da “boa natureza” do pensador e da sua vontade de verdade. Por conseguinte, no gesto de violência que força o pensar “não são os deuses que são encontrados; mesmo ocultos, os deuses não passam de formas para a reconhecimento. O que é encontrado são os

demónios, potências do salto, do intervalo, do intensivo ou do instante” (Deleuze, 2000, p. 248). A ideia de uma “verdade” do pensamento, e que em Deleuze parece operar, sobretudo, como uma sanção do próprio ato de pensar, é, como de resto a psicanálise sublinhou, um “caso de genitalidade” (2000, p. 261): ela é uma produção, não uma adequação. Neste campo, a descarga dionisíaca, voltando a Nietzsche, corresponderá a um gesto de pensar – penetrar – que só pode ser coagido no próprio pensamento. A sua força é involuntária e, nesse sentido, tal como aponta Deleuze, é absolutamente necessário que o pensamento nasça “do fortuito do mundo” (2000, p. 240). Mas que mundo passamos a conhecer a partir do não pensado, do não saber, desse inimaginável? É a sua “logicização”, diria Nietzsche, que em nós se desmorona.

## 2. As estrelas olham para baixo

À luz do que tenho vindo a expor, as ideias de mito (trágico) e de crítica (do pensar) surgem neste texto enquanto dispositivos para entender o significado de uma educação artística cujo campo epistemológico se constrói no interior de fortes conflitualidades internas. Na verdade, o mito e a crítica são categorias discursivas cuja racionalidade é fortemente marcada pela história de um pensamento que, a *ocidente*, continua a desejar validar-se, do ponto de vista filosófico, como único e universal. Mas são estas mesmas categorias que me parecem uma possibilidade para penetrarmos num mundo cujo labirinto é a imagem que quero habitar. Tal imagem não pressupõe qualquer ideia de percurso, a qual sabemos corresponder a uma poderosa metáfora que povoa no universo da educação. Se nos dispusermos, pelo contrário, a entrar no jogo – nessa tarefa que é pensar a arte e a educação a partir da crise das suas relações – seremos reconduzidos a repensar o sentido dos nossos próprios discursos e, sobretudo, dos seus falhanços de verdade. Tal exercício evoca em nós um papel, uma forma de intervenção, diria agora Ortega y Gasset (2018), isto é, um gesto de compromisso capaz de resistir a uma crítica que sujeita a educação artística a uma operação humanizadora. O meu movimento de trazer as ideias de mito e de crítica do pensar situa-se justamente aqui, numa vontade de estabelecer um imperativo de ensaio que opere na mundificação dos nossos próprios esquemas internos e subjectivos. Em educação artística, tal imperativo – ao qual fiz referência no contexto dos *Diálogos* – vem impor-nos a necessidade das dissonâncias entre quem escuta e quem fala, entre a potência do inescrutável e a crueldade do visível. O nosso desejo dissonante não corresponde, porém, a uma mera vontade de saber, isto é, de tornar subjectivo tudo aquilo que sabemos ser da ordem do objectivo, e que faz parte do mundo da arte.

Ninguém parece, já, desejar ser salvo pela arte, ainda que as narrativas e os discursos que produzimos em educação artística continuem a surgir dessa espécie de ortodoxia que nos torna a todos “idílicos pastores”, tal como numa das figuras aludidas por Nietzsche. Mas há um compromisso tenso que eu coloco aí em jogo. Yukio Mishima, em *O Templo Dourado*, diria a este propósito:

(...) o medonho sentimento de incompletude que nasce de um antagonismo entre nós e o mundo talvez pudesse desaparecer, desde que um dos lados se modificasse: ou o mundo, ou nós; quimeras de insensatos... No entanto (...) se o mundo se modificasse, eu deixaria de existir, e reciprocamente, descobri aí de modo bastante paradoxal uma reconciliação, uma possibilidade de compromisso. (Mishima, 2008, p. 110)

O lugar de conflito com o qual passamos a coabitar implica-nos na produção de uma “paradoxa”, reintroduzindo aqui o termo de Deleuze (2000), cuja realidade já não pode medir-se pela “boa vontade” da razão e pelo seu método natural de pensar. Ora, mas se nos encontramos num lugar que é de crítica a uma crítica do pensar, “como fazer, enfim, para escapar do jogo de espelho?” (2000, p. 264), perguntamos com Deleuze. É servindo-se da escrita de Artaud que Deleuze se posiciona diante de um pensamento cuja potência se reconhece na sua própria “*dificuldade*”, ele é a “derrocada” e a “fenda” – o “imponder natural” (2000, p. 251) do ser que aí é pensado. Tal reconhecimento parece-me relevante no exercício de pensar uma educação artística que seja capaz de resistir às narrativas colonizadoras da arte e da educação, e cujos aparelhos fixam a crítica num ato através do qual se atribui ao pensamento um conjunto uno de “estados civis” considerado do ponto de vista de uma lei e de uma natureza de facto. Pensar bem, e num mundo que seja sempre melhor, é, a este respeito, um sintoma de tal operação, e que passa por utilizar os instrumentos da estética, da ciência e do comportamento (por exemplo, o caso da psicologia) enquanto formas de legitimação do ato de pensar em si. O exercício da crítica, em arte e em educação artística, subordina-se a uma lógica de divergência que é quase sempre vista como contrária à convergência. Mas o problema “não é dirigir, nem aplicar metodicamente um pensamento preexistente por natureza e de direito” (2000, p. 252). Pelo contrário, continua Deleuze, “é fazer com que nasça aquilo que ainda não existe (...). Pensar é criar, não há outra criação, mas criar é, antes de tudo, engendrar, «pensar» no pensamento” (2000, p. 252).

Para que o nosso gesto de investimento nos problemas possa efectivamente abrir um campo simbólico de outros problemas – a razão do aprender – há ainda lugar a uma crítica focada na idealização do

campo artístico e dos discursos que sustentam a educação artística. Esta foi uma questão verdadeiramente dissonante no contexto dos *Diálogos*, e que relançou sobre nós a necessidade de fazermos a crítica às noções que temos incorporadas no nosso próprio discurso crítico. A propósito, George Steiner, no seu silêncio, diria não compreender por que razão continuamos a glorificar os valores e a autoridade das humanidades – a esfera da palavra e da imagem – indiferentes à *ruína* no seio da qual se formou uma ideia de “cultura” na contemporaneidade. A noção de “literacia essencial”, escreve, “continua a remeter para os valores clássicos, no sentido do discurso, da retórica e da poética. Mas tal significa ignorância ou preguiça de imaginação” (Steiner, 2014, p. 40). À custa de tal preguiça, diz páginas antes, “acabamos por reagir mais intensamente à dor literária do que à desgraça da nossa porta ao lado” (Steiner, p. 23). Neste contexto, a metáfora segundo a qual «as estrelas olham para baixo» diria agora Jorge Luis Borges, não nos leva, com efeito, a pensar em ternura. Pelo contrário, tal metáfora dá-nos a ideia de gerações e gerações de pessoas “a labutar e as estrelas olhando para baixo com uma espécie de indiferença indolente” (Borges, 2000, p. 25).

Ora, é habitando um lugar de crítica, mas justamente por se tratar de um lugar cujo centro somos sempre nós que o definimos, que aquela possibilidade de compromisso, que fui ler em Mishima, pode abrir entre nós e os outros – entre o eu e o mundo – uma zona de não saber e de dissolução da natureza a partir da qual fundámos os nossos próprios modelos epistemológicos. A *delusão* começa aqui, é uma matriz epistemológica que tem de ser questionada de dentro, tecendo ameaças a uma estrutura de relações cujo mecanismo continua a partilhar da idealização do conflito e da vitória que surge implícita na dialética. Impôs-se, portanto, neste contexto dos *Diálogos*, uma reflexão séria cujas dissonâncias se voltaram contra a nossa ideia de língua, de nação, de corpo e de sujeito, essas coisas que cada um de nós herdou e que, em nome de uma sobriedade cultural, aprendeu a glorificar como entidades singulares, inequívocas. Mas em qual território queremos agora inscrever o sentido das nossas tensões? Por que motivo deixamos de trazer à superfície do pensar aquela descarga conflitual do início, e cujas forças nós as encontramos lá, naquele mito para o qual, segundo a interpretação que eu aqui propus de Nietzsche, o nosso olhar se precipita? “Entre nós”, lembrando-me de uma curta passagem de Julio Cortázar, “pouco se fala das expedições às selvas” (Cortázar, 2009, p. 182). Mas não é em busca de uma identidade perdida que esta expedição se faz. A negação das ilusões em educação artística, e dos poderes históricos e positivos que estão na génese das suas virtualidades, não possui um método, não há uma natureza que precise de ser resgatada. É “princípios- sempre-de-novo”, baralhar, “rodeado de ar silente”, pontua Handke; eis o ensaio.

## Referências

- Battisti, C. A. (2018). A busca da verdade pela luz natural, René Descartes. Tradução. *Diaphonía*, 4(1), (pp.179-190).
- Borges, J. L. (2000). *Este ofício de poeta*. Lisboa: Teorema, 1967-1968.
- Cortázar, J. (2009). *A volta ao dia em 80 mundos*. Lisboa: Cavalo de Ferro, 1966.
- Deleuze, G. (2000). A imagem do pensamento. In *Diferença e Repetição* (pp. 225-281). Lisboa: Relógio D'Água, 1968.
- Handke, P. (2020). *Ensaio sobre o dia conseguido. Um sonho de dia de inverno*. Lisboa: Relógio D'Água, 1991.
- Mishima, Y. (2008). *O templo dourado*. Lisboa: Assírio & Alvim, 1956.
- Nietzsche, F. (1997). *O nascimento da tragédia e acerca da verdade e da mentira*. Lisboa: Relógio D'Água, 1872.
- Ortega y Gasset, J. (2018). *A desumanização da arte*. Lisboa: Vega, 1925.
- Steiner, G. (2014). A humanidade das letras. In *Linguagem e silêncio. Ensaaios sobre literatura, a linguagem e o inumano* (pp. 19-68). Lisboa: Gradiva, 1961-1963.
- Yourcenar, M. (2005). *Memórias de Adriano*. Lisboa: Ulisseia, 1974.

# Desplanificar, descapitalizar, desobjectificar

Catarina Almeida<sup>1</sup>

Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade;  
Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

<sup>1</sup>acatarina@fba.up.pt

## Resumo

Este texto é uma reflexão que se seguiu à moderação de um painel no *Congresso Internacional Diálogos entre Brasil e Portugal – O Ensino Artístico* que temos e o que queremos, no qual a objectificação/substancialização do artístico funcionou como denominador comum da discussão. A partir de diferentes pontos de vista, o debate procurou lançar um olhar desiludido à sedução e captura levadas a cabo por tecnologias escolares – planos e projectos – que se apropriam, transformam e usam o artístico e os artistas para fazer funcionar uma escola calculista e feita de previsibilidades. Por outro lado, a fetichização da arte na escola concretizada por esses documentos orientadores alimenta também uma positividade de tal ordem que silencia e vulgariza as actividades dos professores de artes, sobretudo quando complementados por artistas visitantes.

Procura considerar-se o problema da objectificação do artístico a partir de uma desplanificação radical da escola, para assim descapitalizar o artístico e pensar na possibilidade de uma experiência intraduzível, não objectificável, isto é, de esse artístico poder ser qualquer coisa e não somente o que se planeou e projectou que fosse.

## Do painel: a objectificação planeada do artístico na escola fez sempre parte da conversa

No congresso *Diálogos entre Brasil e Portugal* coube-me moderar um painel de intervenções que recordo pela pertinência dos assuntos, e pela transversalidade das preocupações, estas indiferentes à fronteira atlântica que separa Brasil e Portugal por uma recta de mais de 5000 km de água salgada. Não apesar mas por causa das singularidades de cada apresentação, de Mário Azevedo (PT), Edite Colares (BR), Ana Akauí (BR), e Pedro Sugeta (BR), e contando ainda com comentários de quem se quis juntar à plataforma da sessão, foi possível encurtar distâncias por via de pontes criadas sobre inquietações comuns no domínio da educação e ensino das artes. A especificidade de planos governamentais e de currículos para uma e outra geografia converteu-se, naquelas discussões, em partilha de problemas comuns, de enunciados semelhantes, e, no mais das vezes, de resolução adiada destes. Na véspera tínhamos assistido a um desmantelar cuidadoso do *Plano Nacional das Artes* português (PNA, 2019), na análise de Catarina S. Martins (FBAUP/i2ADS), que num gesto crítico e perspicaz desvelou o jogo caprichoso daquele documento, apreendendo-lhe a positividade gritante e reconhecendo a urgência de um olhar desiludido sobre o aparato de sedução montado por ele, com ele. As considerações dessa leitura não se esgotam nem são exclusivas do PNA. Na verdade, elas repetem o paradoxo que tantas vezes assiste à chamada das artes à escola, envoltas na ilusão transformadora, na missão salvífica e/ou na tese desenvolvimentalista, que servem uma compartimentação e objectificação da experiência artística – a sua substancialização, como afere Gaztambide-Fernández. O mais que da análise ao PNA sobrou para o nosso painel foi a percepção partilhada da recorrente objectificação do artístico no escolar e os problemas que, de ângulos diferentes, foram sendo levantados na sessão. Ana Akauí teceu considerações sobre as competências e a formação de professores de artes num mundo cada vez mais complexo; Edite Colares analisou as dificuldades da permanência do artístico no ensino e apelou à ‘poetização da escola’; Pedro Sugeta apontou a distância que vai entre o estatutariamente estabelecido e a realidade escolar; e Mário Azevedo, apesar de ter sido o primeiro na ordem sequencial das falas, acabaria por premonitoriamente coligir na sua apresentação, a partir da retoma do PNA, a dimensão comum de todas as outras participações, que descobriram na documentação oficial das políticas educativas o norte da escola e o (des)norte do artístico. É este planeamento (nacional artístico) da escola – num vento soprado pelas lógicas de mercado e pela política capitalista, como foi apontando Sugeta – que objectifica e substancializa o artístico e o faz perder o norte, de tão nítido e vibrante que este se mostra nas normas, planos e direcções

governamentais. Precedida pela objectificação, a outra dimensão notória na sessão foi a esperança partilhada entre os oradores de um compromisso com outros sentidos para a Educação Artística por via de uma poetização e/ou desplanificação radical da escola.

Documentos como o *Roteiro para a Educação Artística* da UNESCO, a *Agenda de Seul* ou as competências educativas da OCDE – entre outros de escala intercontinental e leis de base nacionais – são frequentemente trazidas para orientar um pensamento (doutro modo imprevisível) que assiste a introdução e manutenção das artes no contexto do ensino. Orientações destes documentos infiltram-se em planos e directivas ministeriais, e lideram iniciativas escolares, naturalizando-se no papel pouco casual de luzeiros, guias-estrela na difícil travessia da arte na escola, agora domesticada, outrora selvagem. A imprevisibilidade do artístico e de um pensamento sobre o artístico é, assim, vetada, e encontra na organização proposta por esses documentos-guia a impossibilidade da surpresa, do desavisado, do desconhecido. Mais do que defender que, seja em que circunstância for, o artístico é esse imprevisível e esse desconhecido (muitas vezes é-o, algumas vezes não o é de todo), trata-se neste texto – e também de alguma forma se tacteou o mesmo no diálogo entre Brasil e Portugal que motivou o texto – de reconhecer que a estrutura escolar é avessa e erradica qualquer desses sinais, os quais são ilegíveis, incomensuráveis, mesmo incapturáveis para os instrumentos de que dispõe. Pressupõe-se, pois, que o portão da escola delimita o que lá fora fica entregue a uma absurda errância inoperante, comprovada pela inutilidade e pelas energias gastas sem proveito conhecido. Para lá do portão da escola não chegam as sondas missionárias da captura, não chega o fio do estetoscópio, ou a escala da régua, e que, sem instrumentos para ler, não consegue ver – nem perceber – o que acontece no espaço selvagem. Haveria, então, que esticar mais os fios, as régua, as sondas, e assim conseguir finalmente alcançar e ler de mais perto esse absurdo inútil da arte, por fim capturado, outrora errante. Ler de tão perto que desloca essa arte, que a iça e força a aproximar-se da escola, e que para conseguir passar o minúsculo portão a aperta e torce, apara-lhe as franjas e os arrebiques, recondu-la à forma rudimentar dispensando-lhe os trejeitos poéticos e as obstinações intencionais. Resta uma matéria irreconhecível, espécie de apátrida, que nem os artistas sentem como sua, nem dela estão realmente seguros os professores de artes – insegurança que o nosso painel assim testemunhou.

Com raízes fortes no período Romântico, a desconfiança dos artistas em relação ao ensino da arte só seria amenizada por alturas de metade do século XX. Por esta altura, a crença de que a arte não podia ser ensinada foi perdendo força com a inclusão de artistas famosos vivos nas escolas de Belas Artes nos Estados Unidos, solução

esta encontrada para ampliar recursos humanos docentes e dar resposta a um número crescente de ingressos na formação artística dos veteranos de guerra (Singerman, 1999). Os mitos românticos e as narrativas vanguardistas da arte moderna que riscaram um caminho diferente para académicos e para os artistas dos Salões, até hoje emprestando ao academismo um sentido conservador e pouco apelativo para o artista em afirmação, construíam entendimentos daquilo que se podia ensinar nas escolas, muitas vezes reduzindo esse leque a planos tecnicistas e a um adestramento intensivo da mão. Até aos anos 50/60 do século passado, o percurso de professores e de referências no mundo da arte pareciam irremediavelmente apartados, afastando associações entre desempenho escolar e reconhecimento profissional, algo que a proximidade de exemplos vivos a um contexto de aprendizagem ajudaria a contrariar, embora não a resolver. Ainda hoje a relação de artistas e ensino conserva um lado de insubordinação, porventura actualmente menos espontânea e mais estratégica, e talvez por isso o deslocamento destes a escolas seja anunciado com a pompa e a circunstância de toda a novidade, e com o fascínio típico que o exótico e o estrangeiro exercem, ainda mais sobre crianças habituadas a um contexto escolar relativamente circunscrito. Não parece desacertado notar que os programas de artistas nas escolas se apoiam muito, de modo geral, no mistério que envolve esses forasteiros e a sua ida – sempre esporádica mas calculada, para que não percam a aura e se tornem professores (técnicos, portanto) – a um terreno de compromisso ideológico como é a escola, sem a intenção de a mudarem, ou de se converterem, mas passando incólumes a essa experiência. Já dos outros – os estudantes e seus professores – terão saído seguramente transformados da mesma experiência, não se esperando outra coisa, e seguindo um guião detalhado desse processo concebido pelos luzeiros do costume. E daí novas competências, novos traços de personalidade, e novas ambições, ‘injectadas’ (Gaztambide-Fernández, 2013) nos corpos daqueles sujeitos do futuro. É esta a experiência de contacto com o artista e com o artístico tantas vezes desejada em planos anuais de actividades, sem, contudo, também considerar o agravamento da cisão entre comuns professores de artes e os extraordinários artistas, mesmo que ambos partilhem uma formação semelhante ou até uma prática artística continuada; ou o aumento do fosso entre o artista criador e o aluno imitador – bom imitador, na melhor das hipóteses. O afamado ‘contacto’ decorre, assim, sem que os artistas visitantes verdadeiramente se perturbem com a capitalização da sua própria presença para o fortalecimento do mistério. E o que pode um vulgar professor de artes perante o fascínio que sobre todos exerce o mistério? Como descapitalizar o misterioso artístico ainda que perseguindo a poetização da escola? O empenho da instituição escolar

para capturar o absurdo daquilo que desconhece ou não compreende, metamorfoseando fantasias disformes, pluriformes, em objectos de estudo modelados, limados, segmentados, prevê também um espaço para que se mantenha aceso o fascínio pelo mistério. Esse lugar concebido de simulacro, é exactamente o que comprova, por um lado, a finura de toda esta maquinaria escolar (Varela & Alvarez-Uria, 1992), e, por outro, a cumplicidade de planos e planificações na projecção do possível (e do impossível, por exclusão) da arte na escola.

O que se segue são breves considerações sobre como o problema da objectificação do artístico pede uma desplanificação radical da escola, e como desplanificar pode, enfim, converter-se na descapitalização desse artístico (que objectifica, substancializa, planifica... capitaliza).

### Desplanificar a escola

Concebida como instituição de grande permeabilidade, a escola torna-se facilmente montra de todas as iniciativas e vontades políticas que chegam de fora para dentro, resguardadas na e pulverizadas pela catadupa de planos e projectos que se redundam e atropelam nas sucessivas reformas que, aqui e a 5000 km a oeste, ocupam o trabalho governativo em educação em regimes pós-ditatoriais. Nesta reflexão entram ambos, planos e projectos, para dar conta de duas forças responsáveis pela manutenção do trabalho escolar nesta escola da reprodução. A invasividade dos planos (dos PNAs, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, *Aprendizagens Essenciais*, e todos estes documentos que fixam o futuro) impõe o conhecido como o exclusivo possível no ensino, e os projectos, em grande número e variedade, anestesiam e tecnicizam alunos e professores. A combinação desses dois dispositivos – planos e projectos – propõe a sobreposição da foucaultiana sociedade disciplinar e da sociedade do desempenho, esta tal como introduzida por Byung-Chul Han *n'A Sociedade do Cansaço*, na medida em que produz simultaneamente o sujeito obediente e planeado, e isto por via da projecção do sujeito empreendedor de si mesmo. A catadupa de projectos que bate à porta da escola para integrarem os planos anuais de actividades corporiza o excesso de positividade e do poder ilimitado que caracterizam esta sociedade do desempenho, em que indivíduos são sujeitos a uma abundância de estímulos e de informação que os mantém permanentemente ocupados, anestesiados. A produção desmesurada de um vazio crítico torna-se possível pela hiperactividade maquínica de uma escola obediente. Sem tempo e sem espaço para a alteridade, o trabalho na escola, e em particular nas artes dentro da escola, tecniciza-se, torna-se mecânico e previsível, lógica e metodologicamente projectual, e descarta possibilidades de ruptura da ordem estabelecida e de singularidade.

Neste contexto, o peso de esperanças como promessas de futuro, veiculadas em linguagens de sedução e em fetichizações do artístico, encontram terreno fértil. O artístico passa a ocupar aquele discreto lugar do simulacro, ficcionando rupturas para ao mesmo tempo ir afinando cada vez mais a maquinaria da escola e da lógica de predeterminação que os planos personificam. O plano para o artístico não pode senão ser alimentado pela hiperactividade dormente e soporífera deste mesmo artístico, presente em projectos que o concretizam em algo que já está irremediavelmente longe da errância, da imprevisibilidade, da potência de não (fazer assim), do político que poderia instaurar. O artístico não é sempre isto, mas também pode ser isto. E a educação artística, tomada por Dennis Atkinson enquanto terreno de desobediência, tem a responsabilidade de se opor a toda a fetichização de planos e de projectos que, ao dourar matérias que pertencem aos problemas do quotidiano, os excluem definitivamente e se deixam capturar pelo dispositivo do artístico autoritário, inacessível, que estabelece clivagens cada vez mais inultrapassáveis entre os artistas e os outros; que alimenta cada vez mais a ordem vertical daquele que faz e pensa, para aquele que admira e reproduz; que transforma cada vez mais o político do artístico na obediência da escola; que afasta cada vez mais o desejado artista do vulgar professor de artes, retornando aos inícios do século XX quando a academia só por acidente produzia artistas.

À educação artística como terreno epistemológico de desobediência e crítica – ou seja, crítica enquanto a “arte de não nos deixarmos governar de tal modo” (Foucault, 2017) – interessa mais a ideia do acidente do que a de produzir artistas. A escola generalista não tem, de facto, esta ambição, o que não deixa de ser uma razão adicional para a relativização e a ponderação quanto a esse fascínio pela integração de artistas nas escolas. Visitas programadas de alunos a ateliers e de artistas a escolas para assim concretizar um conhecido desejo obscuro de ‘contacto’ com a arte não faz mais sentido se esse mesmo contacto não for pensado e problematizado, ao invés de entregue a uma qualquer crença que lhe atribui um poder teriacal sem necessidade de ajustes e de argumentação. Também o fazer hiperactivo de actividades artísticas (ou comumente adjectivadas de criativas) inseridas em projectos convida a levantar questões, seja por instruírem num tipo de metodologia (projectual) específica, que genérica e automaticamente se identifica com práticas artísticas, de design e arquitectura, seja por instrumentalizarem um conjunto de competências que, sob o pretexto do artístico, se dirigem à edificação do cidadão e trabalhador do futuro, perseverante, criativo, capaz de solucionar problemas e de trabalhar em equipa. Por vezes essa instrumentalização segue ainda mais explícita, quando o projecto é proposto ou patrocinado por indústrias exteriores à instituição escolar

que, assim, a pretexto de desafios escolares, distribuem interesses políticos e económicos em franjas que um regime de excepção deveria proteger. Mas de novo os projectos se encontram com os planos – é fácil verificar que os dois nunca se afastaram realmente –, partilhando o mesmo problema da crença inquestionável numa positividade do artístico, ora genuína, ora estratégica, ao propiciarem aos primeiros uma espécie de simulacro do que é ser artista – mesmo que num ambiente altamente condicionado como a escola, a ambição é assim mantida.

Os planos e projectos que invadem em grande número a sala de aula todos os anos transportam em si suposições sobre a escola, sobre o que é e o que deve esta ser. Planificar é um gesto profundamente invasivo. Não só pressupõe a passividade da vida escolar, como a potencia, ao inscrever a sua actividade, particularmente a da educação artística, num espectro de racionalidade e de previsibilidade. Como assinalou Jorge Ramos do Ó (2007), os alunos desta escola são reprodutores de verdades – verdades dos outros sobre si, dos outros sobre os outros –, mas nunca criadores de mundos, nem tampouco dos seus mundos. Os mundos são trazidos por estes planos, esmerados e prontos a usar, passam o portão da entrada e a escola recebe-os, na sua passividade congénita, sem neles participar. Tais mundos primorosamente planificados traduzem com esplendor a organização necessária à pedagogia – ou mais justamente, à didáctica –, e com esta a natural e consequente objectificação do artístico. Pode a arte ser pedagogizada sem ser colonizada pela forma escolar? Como planear o imprevisível? Pode a experiência artística planear-se e sobreviver dentro da estrutura maquínica do ensino? A questão que de fundo que se coloca com estes planos e com estes projectos será a de ‘como podemos poetizar a escola?’, em vez de como podemos ‘indisciplinar a escola?’ (como sugere o PNA). A indisciplina desde logo pressupõe ideias pouco esclarecidas sobre a natureza da arte, ocultando as complexidades da experiência artística num contexto social e cultural mais amplo, como aponta Gaztambide-Fernandez, ao chamar a atenção para “the ballet is Beautiful not despite but because many young dancers starve themselves to look the part” (2013, p. 214). Além do mais, indisciplinar é um meio caminho, um processo vago já de si capturado pela própria fetichização que o projecta. É como as ‘novas’ práticas, ou o ‘fazer diferente’, que quantas vezes se convertem num fim em si mesmo, tanto mais quando carecem do conhecimento sobre o que tornou possível pensar essa novidade e essa diferença. Do mesmo modo, indisciplinar pressuporia sempre perceber o sentido disciplinar da escola, aceitável em planos e projectos, onde surge como algo que se gora equilibrar com o contrapeso do artístico onnipotente.

### Descapitalizar o artístico

Parecemos tantas vezes encahalados no impasse de opor arte e escola, como se exemplos de vanguarda não nos ocorressem como tendo sido bem-sucedidos a desinstalar consensos no seu tempo sob uma qualquer forma de convivalidade de ambas as dimensões. Algo (des) funcionou nesses marcos históricos, e outras descontinuidades podem acontecer, pelo que insistir na ideia de uma incompatibilidade essencial significa recuar, no mínimo, uns cem anos, ou ignorar acontecimentos relevantes na conjugação dessas ideias. Escolas como a Bauhaus e a Black Mountain College saltam à vista pelo seu cunho singular e poder instaurador, mas outros exemplos sugerem que coisas interessantes podem também propiciar-se em modelos escolares mais ou menos conservadores. Jan Masschelein e Maarten Simons (2012) notam como as tradicionais formas escolares da palestra e do seminário, por mais reaccionárias que sejam na sua génese doutrinária, não deixam de potenciar rupturas na ordem escolar, minando lógicas verticais de poder-saber e abrindo brechas e entrelinhas para acontecerem outras coisas, verdadeiros imprevistos.

Sobre a importância do seminário já Michel de Certeau intuíra que este o ajudaria a compreender o que o “imprevisível nos pode ensinar a respeito de nós mesmos” (Ó, 2018), olhando esse lugar-comum do seminário como uma espécie de laboratório que permite a cada um articular as suas práticas e interesses e, com isso, provocar encontros e conversas inusitadas. Esse lugar próprio do modelo escolar colocaria finalmente em jogo a verdade inquestionável repassada como mercadoria, e constituiria a hipótese de substituir o papel de receptor pelo de criador – retirando assim tal exclusividade ao artista –, esquivando-se dos caminhos predefinidos e planificados, da racionalidade científica aplicada à pedagogia e à experiência artística, a tudo aquilo que profetiza uma condenação à obediência a ideários políticos importados. O professor articulador, como o imaginou de Certeau (Ó, 2018), não estaria dirigido por esses poderes invasivos de uma sapiência intocável, mas movido pelo melhor plano entre os planos, talvez o ideal, que é o da improvisação e o do jogo de cintura, o de transportar um arquivo vasto para reagir às interpelações questionando-as e desmontando-as, lançando-as na crise e fintoando consensos, estes sempre planeados para manter incólume o poder instalado. E a arte, cujo autoritarismo é própria condição sine qua non, saberá sobreviver sem uma mensagem de verdade para repassar que vulgariza professores às custas de um referencial extraordinário e exclusivo? E a escola, que capitaliza essas exclusividade e extraordinariedade da arte a cada plano e a cada projecto da educação artística, como poderá despende essa quimera e, finalmente, capitalizar os professores (de artes)?

Não se trata aqui de aprofundar uma vala entre escola e arte, mas de compreender as suas imperfeições que sempre as mantêm tão próximas e tão distantes, e tão distantes mas ao mesmo tempo tão próximas, quer em planos endógenos de cooperação, ou em panaceias e promessas de sempre de radicalizar a escola com a arte, embora sabotando a arte com a escola e reforçando a última com versões travestidas da primeira. Mas, realmente, poderiam as coisas ser de outra forma, e essa radicalização poderia, talvez, acontecer sem a sabotagem nem a captura dos meios.

Não estando a escola comprometida com a formação de artistas, pode, então, dispensar os artistas? Argumenta-se aqui, que somente no mais que exceda o seu sentido do político na partilha do sensível (Rancière, 2010). A dimensão política tem, segundo Jacques Rancière, uma camada estética inerente que se manifesta na configuração do sensível, sendo que o sensível congrega o estético e o político, e a sua partilha é sempre controversa e discutível por debater o comum e a comunidade a partir de uma repartição desigual de modos de ser, de ver, de fazer, de perceber e de falar. Sendo esta relação entre estética e política que interessa ao terreno epistemológico da educação artística, a sua deslocação para a escola poderia, por fim, despoletar formas de construir e de reconstruir a visibilidade e o entendimento de objectos, modos de fazer e de narrativas acolhidos pela tradição do ensino, pelo funcionalismo da instituição escolar, e pelo poder governativo. Em vez de se capitalizar a autoridade e onnipotência da arte no contexto educativo para se sobrepor à vulgaridade mundana do professor de artes, poderiam as suas dimensões políticas e críticas tensionar com a sua própria passividade e indiferença nessa onnipresença em projectos e planos de salvação da escola e dos alunos. Se a arte se convencer que é a promessa de salvação que consigo arrasta e consigo se confunde que hipoteca a sua possibilidade de ser qualquer coisa, talvez os artistas se sintam enfim usurpados pela fetichização e instrumentalização de que são alvo. E é esse momento que pode marcar um desejo que não é o de desaparecer virando costas, mas o de se reinventar enquanto prática (que também tem de ser) pedagógica.

A activação de uma dimensão pedagógica nas práticas artísticas escolares corresponderia a um culminar do processo de descapitalização do artístico assegurado por uma horizontalidade necessária à construção dialogada entre professores e artistas, entre arte e escola. Mais do que incendiar esta última com planificações e projecções daquilo que deve ser, uma formação de professores que enfrente decididamente estes problemas inesgotáveis é urgente para repensar não o que quer, mas o que pode a arte no ambiente escolar, e para tanto quanto possível reinventar a experiência escolar fora do espectro instrutório da previsibilidade e da reprodutibilidade.

A reflexão breve e algo vaga deste texto surge da oportunidade do *Congresso Internacional 'Diálogos entre Brasil e Portugal – O Ensino Artístico que temos e o que queremos'* e liga-se à cadência inconformada que é partilhada por um grupo de professores e investigadores ligados ao Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (MEAV) da Universidade do Porto. Neste mestrado profissionalizamos professores para o exercício da docência em artes visuais em Portugal, e, a partir de uma matriz curricular que conjuga docentes das Belas Artes e docentes das Ciências da Educação, procuramos debater especificidades do campo epistemológico da educação artística na actualidade. A publicação do *Plano Nacional das Artes* em meados de 2019 desencadeou reflexões várias sobre, entre outras coisas, a relação das artes com a escola, o valor da integração nesta de artistas visitantes, mas também sobre a cada vez maior urgência de se discutir a formação de professores de artes, cada vez menos encerrando essa discussão naquilo que documentos políticos determinam como sendo as competências desejáveis para estes sujeitos, mas procurando desburocratizá-la e percebê-la sob a potência de um artístico descapitalizado e politizado. Por um lado, a identificação de uma formação artística carenciada dos professores de artes de variados níveis de ensino vem sendo referida em trabalhos anteriores e em curso de alguns destes investigadores e professores do MEAV (*Estudo de Avaliação Sobre o Impacto das Políticas Públicas na Área da Educação Artística em Portugal – Relatório Final 2015* – coordenado por Catarina S. Martins e Luís Alves; o projecto internacional Erasmus+ CREARTE [2015-2017] liderado pelo i2ADS e Catarina S. Martins para a experimentação pedagógica com arte contemporânea em escolas primárias europeias; e projecto *LabEA - Felgueiras [2019-2021]* coordenado por Catarina S. Martins, Catarina Almeida e Tiago Assis, dirigido à formação de professores do 1º ciclo na área das expressões) e vem pedindo uma incidência e esclarecimento maiores sobre os processos e potencialidades do artístico em contextos educativos; por outro lado, a premência e a aspiração de instalar definitivamente e fortalecer o território da educação artística no cruzamento do artístico e do pedagógico, mas também do investigativo, tem motivado uma formação destes estudantes, futuros professores profissionalizados, igualmente experimentada no pensamento crítico pautado pelo pós-estruturalismo e pelos estudos decoloniais da contemporaneidade. O trabalho desenvolvido no âmbito do MEAV procura, por estas razões, formar professores capazes de perceber as tensões e as potências da sua prática, questionadores dos discursos instalados e naturalizados em torno da conceptualização do professor de artes visuais, e articuladores das principais questões que interligam a arte contemporânea ao ensino artístico. Um documento como

o PNA propõe-se complementar estes professores profissionalizados com a presença de artistas nas escolas. Como se não bastasse a ideia de complemento preconceituar uma falta naquilo que se quer complementar, essa falta perspectiva-se resolvida com um qualquer artista (que não é um artista qualquer, entendido recorrendo à ideia do porvir de Giorgio Agamben [1993]) sobre quem nada mais é preciso saber senão que é artista. É este tipo de capitalização alienadora, veiculada por planos oficiais e projectos escolares, que este texto procura focar e discutir. E é também sobre este género de cegueira que o trabalho no MEAV intenta fazer conflituar o artista excepcional e o vulgar professor de artes, para promover a banalização do primeiro e a desfuncionalização do segundo.



E o que sabe e pode saber um artista sobre estas coisas? Talvez muita coisa, ou talvez quase nada, mas entre uma e outra há que desiludirmo-nos da positividade do mistério que capitaliza o artístico, se queremos ainda imaginar na escola uma potência subversiva operativa.

E o que sabe um qualquer professor de artes sobre a potência subversiva da escola? Talvez muita coisa. Talvez quase nada. Há que desiludirmo-nos da performatividade dos planos e reconhecer que é na esperança que neles se deposita que reside o principal obstáculo a uma abordagem mais radical ao ensino das artes nas escolas. Talvez mais do que indagarmos sobre que dispositivos tem a escola ao seu alcance para traduzir a experiência artística sem a capturar em planos e projectos de uma arte travestida em matérias ensináveis e mitificada em mistério fetichizado, importaria pensar na possibilidade de uma experiência intraduzível, não objectificável, isto é, de esse artístico poder ser qualquer coisa e não somente o que se planeou e projectou que fosse.

### Referências

- Agamben, G. (1993). *A comunidade que vem*. Lisboa: Presença.
- Benjamin, W. (2018). *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*. Brasil: L&PM.
- Foucault, M. (2017). *O que é a Crítica? Seguido de A Cultura de Si*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.
- Gaztambide-Fernández, R. (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review*, Vol. 83, No. 1, Spring 2013.
- Han, B-C. (2014). *A sociedade do cansaço*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2012). School - a matter of form. In Gielen, P. & De Bruyne P. (Eds.). *Teaching art in the neoliberal realm - Realism versus cynicism*. Amesterdão: Valiz.

- Ó, J. R. do (2007). Desafios à escola contemporânea: Um diálogo. *Educação & Realidade*, v. 32, nº 2, 2007.
- Ó, J. R. do (2018). Vincennes, o desejo de aprender na universidade e as nossas vidas. *Público*, Junho, 2018.
- Rancière, J. (2010). *Estética e política. A partilha do sensível*. Porto: Dafne.
- Singerman, H. (1999). *Art subjects: Making artists in the american university*. Los Angeles: University of California Press.
- Vale, P. P. Do; Brighenti, S. B; & Pólvora, N. (2019). *Plano Nacional das Artes*. Versão disponível no site da Direcção-Geral da Educação.
- Varela, J. & Alvarez-Uria, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, 6, 1992.

# Da energia ruidosa do plano ao cansaço da escola: notas breves sobre o impacto do Plano Nacional das Artes (PNA) no seio das escolas portuguesas

Mário Azevedo

Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade;  
Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Politécnico do Porto, Portugal

## Resumo

O trabalho agora exposto faz uma leitura crítica da presença do Plano Nacional das Artes (PNA) e da permanência de planos deste tipo, concebidos e dirigidos à escola portuguesa<sup>1</sup>. Nesta crítica, estruturada em dois movimentos, o PNA é perfurado em duas das suas evidências conceptuais – cultura e indisciplina – procurando desvendar a sua matriz conceptual, sendo a sua narrativa analisada a partir do seu desejo oculto em vigiar e regular a vida ativa das escolas portuguesas.

<sup>1</sup> Dirijo aqui a minha atenção à noção de escola no seu sentido mais amplo, que se desloca desde o J. de Infância ao Ensino Superior, mas observando aqui com particular atenção a ligação direta do PNA às escolas do ensino básico e secundário.

Início esta minha apresentação parafraseando a ideia de que “se uma borboleta bater as asas em Tóquio poderá provocar um furacão em Nova Iorque”. Isso assegura-me que uma ideia – i.e. Plano Nacional das Artes (PNA) – concebida num qualquer país [i.e. Portugal] pode vir a ter repercussões num outro [imaginemos o Brasil] e por isso, poder compor-se um exercício de compreensão sobre a nossa situação particular.

Mais do que elaborar uma genealogia sobre a presença deste tipo de planos entre nós, portugueses, sendo mesmo muitos aqueles que surgiram pós-25 de abril de 74, interessou-me, sobretudo, dar conta do porquê das suas presenças ininterruptas entre nós.

Agradeço a oportunidade de poder falar de um mal-estar instalado em mim e que, por via das minhas tarefas profissionais, me obriga a expor esta crítica face à narrativa explícita no PNA de 2019 que me sujeita a uma espécie de abnegação, que agora entendo ser útil repudiar, enquanto professor de uma escola de artes performativas.

Digo isto porque sinto que a sua chegada acelera a ostracização a que as escolas têm vindo a ser sujeitas, por serem interpretadas apenas como potenciais veículos amplificadores daquilo que chega *de fora*.

A escola tem sido o *locus performativo* perfeito para a edificação de um ideário político que não permite, nem a ambiguidade, nem o labirinto, ou até mesmo os questionamentos próprios de uma manifestação artística em ambiente educativo que, a maioria das vezes, não acompanha a determinação característica de um plano como este.

Faço notar que estes planos se dirigem à escola, por encontrarem nela um terreno fértil, identificando-a muito mais como uma *leitadora do mundo* e muito menos como uma *criadora de mundos*. É este o problema principal que estes planos trazem à escola: idealizam-na obediente, maquínica e recetora.

Avanço agora para o primeiro dos dois únicos pontos desta minha apresentação. Intitulei-o de o *plano sempiterno*.

## 1. O plano sempiterno

Tenho à minha frente o PNA. Apresentado em forma de manifesto tem por desígnio a transformação social e, por isso, convoca o poder transformador das artes na vida de todos nós, estabelecendo o término da sua vida em 2029, ano calculado para a extinção do seu compromisso.

Tutelado pelos ministérios da Cultura e da Educação – eis uma nota curiosa – espraia-se por um território amplo que vai desde a presença de artistas na escola até à ação das autarquias, associações e instituições de índole variada.

Perfuro-o apenas em dois pontos para expor o que dele me faz afastar. Eis o primeiro: a página 17, convoca-nos para a ideia de cultura enquanto “formação da atenção” (Comissão Executiva do Plano

Nacional das Artes, 2019). Creio ser esta a génese da fragilidade que ele nos traz: a da hipervalorização de um certo tipo de racionalismo que persiste e insiste no perfil de um cidadão concebido a partir de mecanismos de controlo sobre as nossas ações e pensamentos.

Mas imagine-se, por instantes, que substituímos a ideia de cultura, enquanto formação da atenção, pela ideia de cultura enquanto maneira singular de nos relacionarmos com o ausente, tal como expressa Marilena Chauí (comunicação pessoal). Não estaríamos assim em condições de podermos afastar a sensação previsível que tivemos deste plano, por ele estar apenas a requisitar às artes o mesmo que é exigido às demais áreas disciplinares?

Presumo que a presença tutelar da Unesco, e também da OCDE, como matriz e em cuja agenda este plano assenta, determinou que ele agisse desta forma. Foi isso que me obrigou a reagir.

Uma outra perfuração, última por ora, dirige-se ao conceito de indisciplina expresso no eixo C (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019, p. 32), onde ficam, a seu lado albergados, os seus articuladores de sentido expostos por, pasme-se, currículos, conteúdos, territórios, experiências e culturas. Posta desta forma, a indisciplina fica manietada e, obviamente, disciplinada. Será este um plano para disciplinar a indisciplina?

É sobre este questionamento que quero falar, evitando, por ora, uma análise mais fina sobre o documento. Não que a não mereça, mas por sentir a necessidade de fazer a crítica a um plano que não se distancia da vulgata Unesco/OCDE, e que perdeu a oportunidade de expressar, e isso em artes é particularmente importante, que *compreender significa ir além de si mesmo*.

Se olharmos para as intenções, para a estratégia manifestada nos eixos da política, da capacitação, da educação, da arte e da comunidade, verificamos que, neste PNA, o que lá está é a expressão mediatizada de uma narrativa que inscreve a educação artística no arco expectável da razão.

Os planos, este não escapa a isso, raras vezes têm características dialógicas, padecendo por isso de um mal estrutural: são sempre monólogos que viajam num só sentido.

Transportam dentro de si itinerâncias já pré-cozinhadas e pensamentos sedutores calculadamente modelados e já estabelecidos. Têm já um acordo final delineado e, pelo tempo de execução calculado – normalmente coincidentes com o início e o fim de uma legislatura política – não se deixam ultrapassar por uma qualquer fantasia de criação.

Hoje, a sua presença entre nós, afigura-se como uma demonstração de força, da sua capacidade em impedir que uma escola possa viver de pensamento próprio e que possa partir em busca de tarefas que a singularizem.

O que acontece é que, mais cedo ou mais tarde, soam as sirenes da criação acionadas por esse poder sedento em organizar o que pensamos, não vá, na sua ausência, nós encontrarmos um qualquer movimento de emancipação que o deixe tolhido e fragilizado.

Ora, será que o PNA possui a força necessária para que uma escola, nele inscrito, possa expandir o seu gesto criador? Se não sabemos a resposta, porque é que as escolas se deixam tomar de assalto por este movimento instrutório e normativo sobre o ato de criar?

Os planos contemplam um discurso regular transportando para a prática letiva uma maneira de estar-no-mundo que ultrapassa, em muito, aquilo que as escolas postulam nas suas missões. Submersas em projetos, as escolas quase não têm tempo para explorarem os seus instrumentos próprios de trabalho, as suas errâncias, deixando-se enredar, pela facilidade da troca, que não a de uso, por prontos-a-vestir de ordem vária.

É o *cuidar de si* que fica diminuído quando as escolas abraçam um qualquer projeto sem a distância crítica necessária. Os projetos transportam sempre algo que submete as escolas a uma herança pesada, que reclama por algo que não é, normalmente, partilhado coletivamente, e cuja coexistência de ideias não chega para transformar o *modus vivendi* da escola.

Essa herança é fruto de um conservadorismo que é delimitado pela necessidade fetichizante da apresentação de resultados que trucidam a errância dos processos e a lentidão a que eles deveriam estar associados, e que declara o extermínio da bricolagem artística, favorecendo mais a medida do pré-cozinhado, governando assim o que restaria à escola para ela própria ser capaz de se reinventar.

Acreditando que as escolas são espaços de habitar-o-mundo não deixa de ser sintomático que muitas se deixem seduzir por estes planos que engendram dispositivos de perpetuação e de governação, e que impedem as escolas de tomarem a palavra e de, livremente, poderem construir e fertilizar os seus espaços próprios de conquista e de compreensão do mundo.

Hoje é possível afirmar que há, de facto, um despudor acentuado e que é evidente na catadupa de projetos e planos que batem à porta dos conselhos pedagógicos das escolas, evidenciando um certo efeito ideológico de modernização na feitura das suas propostas – basta observar a prevalência de metas e de procedimentos face à excelência dos seus desígnios – e que nos levam a “apreciá-los” enquanto fazedores de trivializações nas práticas artísticas das escolas.

Tal qual como as bienais de arte espalhadas por todo o mundo – são mesmo muitas hoje – na sua ânsia de satisfazer o mercado, as boas intenções destes planos estão sempre de mãos dadas à pose e ao consumo diletante e é isto que transforma as escolas em lugares de ensaio para os resultados – a escola dos resultados – que a sociedade neoliberal tão habilmente requer.

É aqui que o ruído se institui e se acumula na escola. Isso é mau porque o carácter dialógico, humano e artístico dos atos escolares esboroa-se na dedicação que esta presta aos ditames e ao tique-taque apressado do relógio desta espécie de indústria cultural alocada às escolas.

Como já tive oportunidade de dizer no início, longe de uma genealogia que urge ser feita sobre a incidência destes planos e projetos na escola portuguesa, interessou-me simplesmente expressar, de facto, o cansaço e o ruído que este plano me causou e me leva a perguntar se, na verdade, eles não poderiam ser outra coisa.

Mesmo sabendo que os seus autores têm consciência de que um qualquer plano só subsiste pela cooperação e pela criação de condições que favoreçam a possibilidades de ouvirmos a alteridade, porque é que insistem tanto na ideia de fabricar planos onde fica, desde logo, expressa a ideia de obediência, de normalização de procedimentos e da obtenção sequiosa de resultados?

Será este o mal que irá atravessar sempre, e daí a sua sempiternidade, o pedagogismo do estado-nação? Será que isto acontece só porque ainda não tivemos a oportunidade de discutir sobre aquilo que significa, realmente, uma escola para todos?

A meu ver, o mal maior deste plano é a sua falta de coragem em favorecer a indeterminação e o que há de vir. Isso deixa-me triste e enfurecido até porque já devíamos ter aprendido a lição, e porque não é ética nem artisticamente aceitável.

Um plano transporta sempre dentro de si a produção de um determinado tipo de discurso. Se nos aproximarmos deste em particular encontramos nele um comum face aos demais: a enunciação de um trabalho que urge ser realizado e a sua subsequente estratégia face a uma normalização criteriosa, seja ela de que natureza for. O que importa é que haja critério, seja ele o que for.

É isso que me leva a dizer que estamos, mais uma vez, perante uma tentativa eficaz em tirar força à singularização de uma qualquer comunidade escolar. Isso acontece porque os planos sabem que a natureza pedagógica do ensino básico e secundário ainda está muito fundada na transmissão de conhecimentos. Creio ser esta uma fraqueza que permite aos planos se aventurarem por territórios onde a transmissão aparenta ter mais força do que a criação.

Ora, se assim é, haverá espaço para um Plano Nacional das Artes sedento de heterogeneidade cultural e artística? Será mesmo possível a existência de um plano que seja imune ao mecanismo automático da produção de discursos que nos identificam enquanto recetores de planos e, já agora, de currículos? E se adotássemos um onde pudéssemos nós ser os seus construtores e anunciadores? Que tipo de acontecimento artístico daí poderia advir?

Cético e desencantado, pelo menos o encontro que tive com este permitiu-me refletir sobre a suspeita que tenho sobre a sua origem e a de tantos outros (i. e. Plano Nacional de Leitura).

Eles existem, e persistem em existir, para cumprir um desígnio: compôr um cânone para ocultar a má-consciência de um estado-nação que tem como prioridade a ampliação de uma meta-narrativa sobre o destino dos professores e dos alunos enquanto personagens perfeitamente domesticáveis.

Encetam-se assim caminhos já percorridos, congeminam-se modos de estar e fórmulas já repetidas e, subtilmente, agita-se a manipulação de mentalidades a partir de uma técnica sofisticada de condicionamento dos comportamentos escolares, por via da exuberância e excelência dos produtos, sejam eles artísticos ou de outra natureza, mas previamente idealizados.

Ao lado da existência dos manuais escolares, estes projetos e planos, perpetuam programas de padronização de pensamento que se adequam, na perfeição, aos modelos de aprendizagem que, desde o início da escolarização, fortalecem a sacralização de verdades imutáveis.

Vejo-os agora como uma tentativa eficaz de suavizar as rotinas escolares quebrando-as e, ao mesmo tempo, ocupando a escola, hoje tremendamente massificada, com indicações e com realizações que a afastam, ao contrário do que seria de esperar, do enigma do pensar e do criar.

Este plano, como os demais, acaba por ser exatamente o contrário daquilo que quer propagar: eis a máquina perfeita para a domesticação do ato criativo. Mesmo sem o proporem, estes processos são um dispositivo civilizacional dedicado à rarefação do pensamento criativo e tornam-se um placebo enganador que domestica a criação.

É este o perigo que corremos: o de nos deixarmos levar pela ideia de que, na escola, a experiência errante do pensar será sempre ultrapassada pela experiência direta do transmitir e do interpretar.

Na verdade, estes planos são muito bons para as escolas sem tempo, sobretudo para aquelas escolas que se assemelham em tudo às linhas de montagem industriais, aquelas que estão aptas e capazes de calcular eficazmente o produto do seu labor.

É debaixo deste regime que estes planos acontecem, na sua crença reveladora de uma “verdade”, desta feita, “artística”, mas incapazes de problematizarem o mundo em que nos pusemos a viver.

Entretanto, se pensarmos que esta é uma das tarefas fundamentais da escola, por que motivo as escolas abraçam estes planos? Se a escola é herdeira das contradições e das fraquezas do mundo, não seria razoável, ela própria, insurgir-se e pugnar por uma resistência e por um agonismo que se prestasse a acusar o abuso e a norma propalada por estes planos? Ou será que a escola, tal como está montada, está impedida de dizer não?

Importa aqui sublinhar que a presença destes planos vindos *de fora* constrói um cerco histórico aos seus métodos e currículos e acentua o olhar panóptico que deles advém, na medida exata em que estes são um verdadeiro exercício de adestramento das potencialidades de uma comunidade inteira que se vê, assim, industriada a produzir a mesmidade.

## 2. E se a escola fosse um lugar para encontrarmos o impensado?

Imagino, por instantes, a possibilidade de observar a escola como se esta tivesse a hipótese de existir enquanto ideia e pela primeira vez. Bom, claro está que sabemos que essa tarefa do pensamento transportaria consigo toda a história das vivências que sobre a escola já experimentámos, mas também pode ser isso que nos deixe compreender melhor o porquê de nos deixarmos orientar por um tipo de pensamento que veicula às escolas narrativas que a tornam submissa e a categorizam como um serviço.

Quando a escola, no sentido moderno do termo, transformou os jovens em alunos, montou uma artilharia pedagógica na qual ganharam força todos os articuladores de sentido – programas, disciplinas, método, currículo, etc. – que, de alguma forma, hoje constituem o cenário de um mundo onde a uniformização e a regra são os invariantes necessários à consolidação do sistema que observa o currículo como a forma mais elaborada de organizar a vida escolar.

Criam-se ciclos intensivos de reprodutibilidade a que qualquer um pode aceder, tornando-se assim possível administrar e racionalizar percursos e, obviamente, recursos. Ao lado desta construção, pelo lado de fora, são elaborados planos e projetos como técnica de acoplagem que reforça e harmoniza o que há para pensar quando falamos sobre como instalar o artístico no meio escolar.

Estes planos parecem-me ser, ao lado dos manuais escolares, uma forma de expor o que há para fazer artisticamente nos bancos da escola e são o garante daquilo que deve e pode ser ensinado.

Escolariza-se assim o artístico oferecendo-lhe uma *episteme* realista, palpável no imediato e demolidora de uma qualquer hipótese da escola, como um todo, partir em busca do inexistente, do que *há de vir*.

Ora, as escolas, mergulhadas que estão neste mar revolto de currículos e de programas, metas, etc., nem se apercebem que os planos, mal lhe batem à porta, a primeira coisa que fazem é instituir uma visão firme sobre o mundo das artes, mesmo quando sabemos que estas, na sua vida própria, se nos apresentam disformes, complexas, híbridas e mutantes.

É necessário, por isso, desocultar essa visão maximizadora que os planos transportam e, em defesa da autonomia escolar, fazer a crítica

dessa epistemologia planificadora das artes na escola, e dizer que é possível atender a outras visões que não transportem dentro de si o argumento da regulação.

Na verdade, este assunto exposto num âmbito mais vasto até poderá apontar o dedo crítico a esse consenso civilizacional sobre a racionalidade e a teleologia que, desde a idade moderna, se tem ocupado em disciplinar e administrar o que há para fazer nas escolas.

É por causa disso que é possível admitir que as escolas têm vindo a ser o palco seguro para os cenários de doutrinação compendiário do conhecer, do saber e do fazer, advindos dos preceitos da sociedade europeia moderna, no que respeita à instrução e à socialização de todos nós.

Hoje, num mundo tão acelerado e veloz, não é de estranhar que, face a esse tipo de instrução e de socialização, fique diminuída a experiência que a escola pode ter do mundo.

Sendo assim, o mundo aumenta e a escola diminui. O que resulta daí? Passamos a substituir as experiências próprias por expectativas ilusórias a ponto de ser a escola, ela própria, a substituir a percepção da realidade pela fantasia delicadoce de um qualquer plano.

Essa ilusão leva a escola a submeter-se ao monopólio idealizador de um plano que comprime e quase extingue o tempo a que esta se deveria dedicar na construção artesanal de algo singular.

Ora, se a arte nos desvela aventuras *em aberto* sobre as possibilidades de cada um, porquê insistir tanto na normalização dessa potência?

Reconheço a ingenuidade da pergunta, mas é ela que me desloca para o alerta de Bertold Brecht, quando nos confidenciou de que não há necessidade de uma orientação política para as artes, mas sim para a importância de uma conceção artística para a política. Brecht estava precisamente a alertar-nos para a importância da liberdade, da importância da singularidade, do fragmento e para os perigos da regularização de um qualquer ato criador.

A um qualquer plano de raiz extractivista as escolas devem ser cautelosas e medir bem os passos a dar. É sobre a rarefação da presença do artístico nas escolas de que os planos se servem para poderem expor uma espécie particular de doutrinação da sensibilidade de cada um de nós.

Entendo necessário fazer esta crítica ao PNA como uma medida profilática, no que respeita ao exercício da liberdade de pensar sobre a presença das artes na escola, mas sobretudo como uma interrogação que também se dirige à realidade das escolas que hoje navegam, com todas as suas dificuldades, em mar revolto.

Desloco-me para a parte final desta minha argumentação. Não me dirigi nem ao miolo do plano, nem à sua estruturação, mas outrossim, ao campo epistemológico donde ele emerge, como tantos outros.

Foi a esse campo epistemológico e doutrinário que dirigi a minha crítica. Nada me move contra os seus autores, mas sim à natureza

política do plano e a uma específica má consciência governativa que se auto-motiva, mas também se auto-mutila, com estas representações de poder, num contínuo progressivo e, a meu ver, cada vez mais asfixiante.

Creio que este plano, talvez os seus autores não tenham dado conta disso, sofre de um mal de produção neoliberal que podemos assinalar não só em Portugal, mas também no resto do mundo. Desde a eficácia da sua promoção à feitura dos seus documentos, este plano presta-se a ser sempre melhor – pompa e circunstância – do que qualquer uma das ideias que possam vir a ser encontradas nas escolas.

Daí o meu cansaço e, putativamente, o cansaço da escola em que inscrevo a minha atividade. Vivo há 40 anos mergulhado na escola e na reinvenção permanente do enigma da música. Nunca observei um catálogo tão rico de coisas para fazer vindas *de fora* – dei conta até de similitudes entre o prospeto anunciador do PNA com outros advindos da produção artística em espaços culturais –, mas também nunca me enfadei tanto com essas solicitações e, sobretudo, com o pouco tempo livre que agora tenho para poder continuar a ser livre com os meus alunos.

Esse é o problema dos planos, o da linha reta, o da linha de montagem sobre uma verdade que, em pleno exercício democrático português, se enamora por uma disciplina de pensamento pedagógico ao converter os professores em meros transmissores e os alunos em recetores disciplinados.

O cansaço da escola é fruto da ideia de que ela não tem tempo para pesquisar, para investigar e para ser. Há, pois, que cuidar dela. Aparentemente, a única coisa que lhe resta é resignar-se e deixar-se fascinar pelo pronto-a-vestir pedagógico-artístico mais em voga e do qual faz parte o catálogo de planos e de projetos dos sucessivos governos.

Volvidos quase 50 anos de vida democrática em Portugal é importante declarar que a escola, com ou sem projetos, continua refém da ideia maximizadora da reprodução e formatação de um determinado tipo de conhecimentos e de práticas. A existência destes planos aí está para confirmar esse axioma e presta-se a propostas de trabalho que acabam por ter como desígnio a uniformização.

É chegado o tempo de falar abertamente sobre isso e de agonizar a sua existência.

Sei, entretanto, que para um encontro desta natureza, seria expectável a apresentação de um contraditório, de um avesso, que deveria arrastar consigo uma, ou outra alternativa, à contestação formulada.

É aqui que me remeto para a ideia de que, perante o ruído dos planos, me obrigarei a um silêncio resistente que duvida do PNA por este se atrever a ser a representação canónica da verdade íntima das causas e das coisas da arte.

Acabo de observar, com dor, o que a página digital deste plano expôs como construção do já feito em sete dezenas de escolas

portuguesas envolvidas, e atrevo-me a ficar ainda mais em silêncio por verificar, tal como o imaginei previamente, que a presença das artes na escola ainda se encontra demasiadamente submetida ao jogo infeliz de um pensamento e de uma comunicação que faz dela território para narrativas salvíficas.

A crítica agora exposta evidencia o problema de um plano que arrasta atrás de si a aura de uma cultura mediatizadora e frágil. Suspeito, tal como Hofmannsthal o manifestou na sua Carta de Lord Chandos (2015), que o plano aí está para provar a existência de uma crise aguda de identidade e de cultura, quer das escolas, quer de quem nos governa.

Termino, dizendo que ler um plano não significa fechá-lo no meu próprio dizer. Foi minha intenção abri-lo a um debate intenso sobre a sua presença entre nós. O que é que ele está realmente aqui a fazer?

Ao indagá-lo percebi – bastará para isso observar o resultado das suas primeiras manifestações – que, se ele lá não estivesse, ninguém teria dado conta disso. Porquê? Porque o que emerge dos resultados, para lá das expectativas criadas, é aquilo que as escolas, sem ele, já faziam. Mal ou bem, as escolas, conscientes da rarefação das artes no seu seio, já articulavam, e irão continuar a articular, um conjunto amplo de manifestações.

Por isso, poderia agora invocar uma negatividade bartlebiana tal que, adjudicando um significante exterior ao discurso do plano, eu a pudesse requisitar para o poder negar, sabendo que isso até poderia vir a dar frutos na discussão a ter.

Prefiro, no entanto, dar nota que, ao invés da presença deste plano nas escolas, ao contrário da presença dos artistas na escola e da enunciação barroca do seu valor entre nós, bastaria dar autonomia às escolas para se libertarem de um poder soberano substantivado em currículos, em programas, em pedagogias e em planos que vão expulsando quem vive nas escolas, da possibilidade de acreditarem que, afinal de contas, o *artístico* e o *sensível* já lá estavam à espera de poderem ser alimentados por gente questionadora.

Por já ter sido dito ao Dantas o que se queria dele, não faço isso junto a este plano e remeto-me, agora sim, a um silêncio capaz de me ajudar a encontrar um lugar e um tempo, bem longe do plano, onde o pensamento e o artístico vivam na sua necessidade mais genuína.

Saio pela esquerda alta agradecendo o facto de me terem “ouvido”.

## Referências

- Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes. (2019). *Plano Nacional das Artes: uma estratégia, um manifesto. 2019-2024*. República Portuguesa – Cultura e República Portuguesa – Educação. <https://bit.ly/3tNNas6>
- Hofmannsthal, H. von (2015). *Carta de Lord Chandos*. Relógio D'Água.

# A partir do que foi dito – Diálogos entre Brasil e Portugal: O ensino artístico que temos e o que queremos<sup>1</sup>

Jorge Ramos do Ó

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

<sup>1</sup> Nota editorial: este texto é uma reelaboração a partir da fala apresentada no I Congresso Internacional “Diálogos entre Brasil e Portugal: O ensino artístico que temos e o que queremos”, realizado na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto entre os dias 7 e 11 de setembro de 2020.

Agradeço as vossas contribuições que muito nos enriquecem. Claramente que há uma ortodoxia que nos invade nas instituições de saber. Essa ortodoxia tem que ver com o modo como o próprio pensamento crítico e o próprio discurso artístico estão na origem ou são apropriados pelas lógicas de poder prevaletentes, transformando-se em narrativa hegemônica. Então, a questão que aqui se coloca é: como trabalhar para um presente descolonizado e que presente é que nos olha hoje na interseção da educação com a arte?

Aqui, e antes de tudo o mais, creio que nos deparamos com os mecanismos inerentes à idealização do campo artístico, a essa visão que tende a descobrir e a valorizar o sopro de genialidade que acompanha o gesto autoral ou a transcendência da produção cultural. Digo isto porque se nós hoje temos pela frente um desafio, esse desafio é o de fazermos a crítica das nossas próprias noções incorporadas, mesmo se elas nos surjam como próprias de um pensamento crítico, descolonizador, emancipador. Creio que elas exprimem exatamente o oposto – são noções que apontam para a figura pastoral, do sujeito que guia e salva a multidão, que lhes apresenta os frutos da sua imaginação criadora. Como é que podemos então questionar, pôr em causa e em crise aquelas que são as concepções que nos alimentam a nós e aos lugares em que nos encontramos ou para os quais nos queremos dirigir? A meu ver somos herdeiros de uma herança que, ela mesma, tomou conta de nós próprios. Falo dessa velha figura do *intelectual orgânico*, que se achava capaz de fazer a crítica integral do mundo nas suas diversas facetas, apresentando-se numa posição epistemológica capaz de identificar as necessidades e tarefas das *massas* tendentes à sua própria libertação. Quantas e quantas vezes ouvimos e replicamos a narrativa segundo a qual a arte transporta em si mesma a potência de resgatar a criança e de lhe proporcionar alegrias e realizações inauditas? Quantas e quantas vezes somos tomados pela crença que vê descobrir na arte o motor da reforma dos sistemas educativos?

Trata-se de trabalhar afincadamente para o abandono dessa visão autoencantada que transportamos acerca de nós próprios e do destino do trabalho que fazemos. Tal tarefa pode assumir mil e uma facetas, consoante os interesses individuais, mas não pode, a meu ver, deixar de nos colocar na fronteira entre o saber e o não-saber. Aí reside o essencial da nossa tarefa. A de nos instalarmos e nos mantermos numa posição que nos obrigará a *viver o intervalo*, a refletir verticalmente sobre uma prática no seu próprio processo de acontecer, aprendendo a viver o trajeto, tendo até muitas vezes de inventar novos e mais longos trilhos em vez de atalhos. É dessa forma que nos desobrigamos de ser representantes da verdade e nos descobrimos, a cada dia, enquanto sujeitos a caminho dela. Há aqui uma radicalidade existencial, seja do ponto de vista pedagógico, do ponto de vista político. Seríamos

aqueles que se entregam a refletir sobre as condições exatas em que qualquer saber *está-a-ser* ou pode *vir-a-ser* construído. Trata-se, numa palavra, de substituir a figura do porta-voz pela do interlocutor.

O abandono das narrativas messiânicas acerca do valor e destino das artes na educação e ensino daria lugar a uma entrega permanente às questões teórico- metodológicas discutidas comunitariamente e não na solidão. Pelo diálogo e pela conversa inconclusa perceberíamos que estas só nos são presentes no momento em que as estamos a construir; e que, portanto, os nossos ensaios, experimentos ou artefatos se destinam não ao *olímpo* ou à *salvação das almas*, mas à sua própria transformação ulterior, à sua apropriação-ultrapassagem, seja por nós mesmos, seja por outros. Estaríamos assim todos entreguemos a práticas experimentais e a aprender a viver em conjunto o próprio ato da criação. E, continuando a mesma linguagem de há pouco, diria que passaríamos a ser vistos como *intelectuais específicos* cuja voz é atravessada por muitas outras. A experimentação, apresente-se como se apresentar, nunca pode ser feita senão no interior de problemas locais e localizados; não no interior de uma crítica metafísica, de uma crítica global ao funcionamento da sociedade no seu conjunto ou numa perspectiva que antecipe o seu destino universal. O presente educacional mostra-nos que temos ainda muita dificuldade em questionar, por exemplo, o modo como os nossos discursos que falam de volatibilidade, de incerteza, de complexidade, de ambiguidade, de identidades múltiplas.

Como é que eu me devo apresentar perante vocês, perante os meus alunos? Será que conseguirei, minimamente, tatear essa *língua* em que daria voz e corpo ao que desejo fazer mas ainda não sei como realizar? Pode ainda um professor habitar essa sua identidade exprimindo-se a partir da dúvida, do inacabado de uma tarefa, de um método, de uma escrita? Será que, com as minhas hesitações e dúvidas, vos convido à viagem e ao risco inerentes ao ato mesmo da criação? Nunca saberei ao certo mas vou continuar essa conversa infinita.

Desejo bom trabalho a todos.

Afonso Medeiros

Prof. Titular de Estética e História da Arte da UFPA, Afonso Medeiros é paraense de Belém. Licenciado em Educação Artística (Artes Plásticas) por essa mesma universidade, é especialista em História da Arte pela Universidade de Shizuoka (Japão), instituição na qual também obteve o título de mestre em Ciências da Educação (Arte-Educação). Doutorou-se em Comunicação e Semiótica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Foi vice-presidente da Federação de Arte-Educadores do Brasil (1990-92) e Presidente da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (2013-14). Atualmente, atua na graduação, no mestrado e no doutorado e é Bolsista Produtividade do CNPq. Autor de *O imaginário do corpo entre o erótico e o obsceno: fronteiras líquidas da pornografia* (2008) e *A arte em seu labirinto* (2013), além de quase uma centena de artigos publicados em anais e periódicos no Brasil, em Portugal, na Espanha e no Japão.

Amanda Midori

Artista visual, arte-educadora e investigadora. Possui Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais pelo IA-UNESP (BR), especialização em Educação Inclusiva pela FMU (BR), mestrado em Arte e Design para o Espaço Público pela FBAUP (PT), sendo atualmente, pela mesma faculdade, doutoranda em Educação Artística. Desde 2007 atua na educação não-formal como mediadora cultural em instituições e associações culturais, integrando as equipes educativas de lugares como Museu de Arte Moderna de São Paulo, Programa Curumim do Serviço Social do Comércio, Centro Internacional das Artes José de Guimarães, Transforma - Associação Cultural, Pinacoteca do Estado de São Paulo e Núcleo de Arte Oliva. É atualmente Bolsista de Doutorado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia - FCT e investigadora integrada não-doutorada no Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade - i2ADS.

Ana Mae Barbosa

É Professora Titular Sênior da USP e da Universidade Anhembi Morumbi. Ensina nas Universidades de Yale e The Ohio State University in the USA. Publicou 23 livros. Ganhou os Prêmios Edwin Zigfield (USA); Sir Herbert Read (InSEA); Itaú Cultural 30 anos (2017); Comenda Nacional da Ordem Científica (Ministério da Ciência e Tecnologia), Comenda da Ordem Cultural (Ministério da Cultura), entre outros. Professora Honoris Causa da UFPA e da UFPE.

Catarina Almeida

Doutorada em Educação Artística, 2015. Professora Auxiliar Convidada na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (desde 2015) e Investigadora Integrada no i2ADS. Investiga no cruzamento das áreas do artístico e do educativo. No presente encontra-se envolvida em alguns projectos de investigação, que incluem o estudo da relação entre artistas e a produção de materiais pedagógicos; da ecologia das imagens fotográficas em contextos educativos; e da documentação audiovisual enquanto processo performativo. Coordena as Edições *Artistic Research Does* (i2ADS) e organiza o evento/seminário *Conversations on Artistic Research* (FBAUP). Tem apresentado o seu trabalho em eventos nacionais e internacionais.

Catarina S. Martins

Investigadora em Educação Artística, professora na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, na qual dirige o Programa Doutoral em Educação Artística. O seu trabalho tem vindo a focar-se na história da educação e ensino das artes em Portugal, a partir de uma perspectiva de governamentalidade, das tecnologias de polícia e da noção de génio como práticas de governo. Actualmente, a sua investigação centra-se em torno das retóricas da criatividade, procurando perceber, historicamente, como emergiu a noção da criança criativa e a sua naturalização. Assente numa história do presente e nas contribuições dos estudos pós-estruturalistas, feministas-queer e pós-coloniais, procura ser uma 'killjoy' da criatividade.

J. Jorge Marques

J. Jorge Marques (1967). Artista plástico e Professor Auxiliar do Departamento de Desenho da FBAUP. É membro colaborador do - i2ADS. Doutorado em Arte e Design - Desenho - pela FBAUP com o tema, "O processo como circunstância do desenho - Contribuições para o estudo de modelos experimentais de processo". Enquanto docente e investigador do Departamento de Desenho da FBAUP, tem-se debruçado sobre o entendimento das questões implicadas nos processos e como estes se podem tornar um meio viável do pensamento e conceção do desenho. Como artista tem vindo a explorar a ideia de limite na definição de processos convencionalmente associados à pintura e ao desenho.



Jorge Ramos do Ó

É professor associado com agregação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Tem escrito sobre análise do discurso, história política, história cultural, especialmente durante o período do Estado Novo, e também sobre história da educação e da pedagogia, num período mais longo e que se estende de meados do século XIX ao último quartel de Novecentos. Os seus actuais interesses de investigação dirigem-se para a pedagogia do ensino superior, e o último livro que publicou, em 2019, intitula-se *Fazer a Mão: Por uma escrita inventiva na universidade*.

José Carlos de Paiva

Artista plástico, Professor Emérito da Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes e investigador do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS). Coordenação do 'movimento intercultural IDENTIDADES e do ID.CAI - IDENTIDADES. Colectivo de Acção/ Investigação.

Leda Guimarães

Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Artística pela Fundação Armando Álvares Penteado (1985), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Piauí (1995), doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2005) e Pós Doutorado na Universidade Complutense de Madrid. É professora da Universidade Federal de Goiás atuando nos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e no Programa de Pós Graduação em Arte e Cultura Visual. Criou e coordenou o curso de Licenciatura em Artes Visuais na modalidade EAD. Tem pesquisado formação docente em artes visuais, arte e cultura popular e ensino de arte em contexto de comunidades. Ex-presidente da Federação de Arte Educadores do Brasil - FAEB (2017/2018). É membro do InSea - International Society for Education through Art e do CLEA - Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte.

Marcela Corrêa Müller

Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pela (Universidade Estadual do Paraná); Artista visual e ilustradora, foi instrutora e organizadora de sessões de modelo vivo na ClubComics Clube de Artes (2017-2019) e Gibiteca de Curitiba (2019) e modelo vivo nos ateliês Beta Lounge (2019), Mímesis Conexões Artísticas (2019), Casa Artes Visuais (2020), e na Feira Libérola (2020) na cidade de Curitiba, e no formato online na Casa Bora! no Rio de Janeiro (2020/2021), EBAC (2021) e de modo autônomo junto com a artista Amanda Malaguti. Possui formação como modelo vivo pela CASA CORPO2 - Escola de Modelo Vivo, Arte & Referência e oficinas e masterclass com o grupo Risco Experimental.

Maria Christina de Souza Lima Rizzi

Possui graduação em Educação Artística Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo (1980), mestrado em Artes pela Universidade de São Paulo (1990) e doutorado em Artes pela Universidade de São Paulo (2000). Atualmente é Professora Doutora exercendo suas atividades como Professora Sênior no Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, onde leciona na Graduação e no Programa de Pós- Graduação em Artes Visuais. (Conceito CAPES 6). Orienta Iniciação Científica, TCC, Mestrado e Doutorado e supervisiona Pós-doutorado. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0743565381235239>

Maria das Vitórias Negreiros do Amaral

Pós-Doutora em Arte/Educação e Feminismo pelo Instituto de Investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid (2012). Doutora em artes pela Universidade de São Paulo (2005). Mestre em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (2000). Atualmente é Coordenadora do PPGAV/ UFPE/ UFPB. É Líder do Núcleo Interdisciplinar de Estudos e Pesquisas sobre o Imaginário. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação Borrando Fronteiras (GEPABOF). Foi Presidente da FAEB (2013-2015), da Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (RIIR) e é da Comissão Diretora do Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte (CLEA). Autora com Ana Mae Barbosa do livro: *Mulheres não devem ficar em silêncio: arte, design, educação*, Ed. Cortez, 2019.

Mário Azevedo

Mário Azevedo (1957). Foi professor na ESE de Paula Frassinetti e no Colégio do Sardão entre 1984 e 1996. É professor na ESMAE - P. Porto desde 1996, onde assume, actualmente, funções directivas. Foi co-fundador da Orquestra e do Instituto Orff do Porto. Doutor em Educação Artística pela FBAUP/UP, é investigador integrado do i2ADS, local onde desenvolve um trabalho de atenção profunda sobre Educação Artística e Música. O enfoque de trabalho - o silêncio, o mundo e a natalidade, o ouvido-reificado e o ouvido-em-trânsito, o aberto e a indeterminação - evidencia ruturas de sentido na contemporaneidade. De entre os articuladores de sentido a que se dedica encontram-se trabalhos publicados na revista *Derivas*, via i2ADS, no livro de atas do CIEA, onde expressa um posicionamento crítico face ao território conceitual da educação artística, reforçados agora pelo destaque dado à receção e à condição de alteridade em música, em trabalhos mais recentes, designadamente *O Mundo e o Outro* (2019) e *Esquizofonia* (2020/1), ambos em parceria com José Carlos de Paiva, via EKER.

Mário João Alves

Músico e autor, tem-se dedicado à música vocal, em particular à ópera e à escrita literária, criação de espectáculos. Dirige a Companhia Ópera ISTO e o Estúdio de Ópera do CMC.

Maurício Virgulino Silva

Educomunicador, Arte/Educador e Fotógrafo. Doutorando e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais - Linha de Pesquisa Fundamentos do Ensino e Aprendizagem da Arte, da ECA-USP. Licenciado em Educomunicação (ECA / USP) e Especialista em Mídias na Educação. Formador de Professores pelo Núcleo de Educomunicação da SME/SP. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7944733117798648>

Nádia Saito-Fairbrother

Pesquisadora Associada e Coordenadora de Projetos Especiais e Vínculo Institucional (Centro Latino-Americano de Estudos de Cultura); Professora em Pensamento Crítico (Anglia Ruskin University College); Doutora em Artes (Universidade de São Paulo); Foi modelo vivo na Universidade Estadual do Paraná (2017/2018), Mímesis Conexões Artísticas, Curitiba (2019), Universidade Federal do Paraná (2019) e Gibiteca de Curitiba (2019). Desde 2018 é modelo vivo em: University of Cambridge, Cambridge Regional College, Hills Road College, Signal Box - Cambridge Sketch Group Life Drawing, Buchan Street Community Centre - Derek Batty Life Drawing Classes, St Barnabas Press Studio Art, POSERS, e estúdios e ateliês de artistas internacionais.

Paulo Luís Almeida

Nasceu em Moçambique. É Professor Associado na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto e Investigador integrado do i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, onde investiga os processos de ensino-aprendizagem do desenho. O seu trabalho artístico e de investigação explora as interferências de processos performativos no desenho e resulta de noções muito simples: a noção narrativa de prova; o deslocamento de gestos quotidianos; a transferência de ações entre contextos performativos e sociais.

Paulo Nogueira

Professor da Universidade do Porto, Portugal. Doutorou-se em 2012. Na FPCEUP é docente de Psicologia da Educação Artística; Educação, Arte e Cultura; e Oficina de Escrita, desenvolvendo uma estreita atividade docente no Mestrado em Ensino de Artes Visuais em disciplinas relacionadas com a investigação e a prática docente em artes visuais. É professor no Doutoramento em Educação Artística na FBAUP e membro da sua Comissão Científica. É membro do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIEE/FPCEUP) e do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS/FPBAUP).

Rejane Galvão Coutinho

É pernambucana, formada em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Pernambuco / UFPE, mestre e doutora em Artes pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo / USP e docente do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista, UNESP, onde atua na Licenciatura em Artes Visuais, na Pós-Graduação em Artes e atualmente coordena o Programa de Mestrado Profissional em Artes, Prof-Artes. Tem publicado pesquisas em periódicos e livros sobre as histórias do ensino de artes e a formação de educadores mediadores.

Rita Inês Petrykowski Peixe

Pós-doutora pela Universidade de Barcelona, ES (UB, 2020). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS, 2012); Mestre em educação pela Universidade de Campinas/Universidade do Contestado (UNICAMP/UnC, 2003). Especialista em Arte/Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF, 1999). Possui graduação em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC, 1995) e graduação em Pedagogia - Habilitação em Orientação Educacional pela Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC/UnC, 1995). Atua como professora de Arte no Instituto Federal de Santa Catarina, (IFSC) de Itajaí e coordena o Grupo de Pesquisas DZART: Estudos de imagem, design, artesanaria e práticas educativas. Tem experiência em ensino, pesquisa e extensão, com ênfase nos seguintes temas: educação, métodos e técnicas de ensino, cultura, arte/educação e ensino, estética e semiótica, teoria e história da arte, design e design social, tecnologias sociais, economia solidária e artesanaria.

Rita Luciana Berti Bredariolli

Professora do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Doutora e mestre em Artes, linha de pesquisa Teoria, Ensino e Aprendizagem pela Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ECA-USP. Realizou pós-doutorado no Program in Art and Art Education, Teachers College, Columbia University, sendo bolsista CAPES do Programa de Estágio Pós-Doutoral no Exterior. Integra a coordenação dos grupos de pesquisa GPHIMAE-UNESP (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação) e GAAI-USP-UNESP (Grupo de Pesquisa Gêneros, Artes, Artefatos e Imagens).

Rita Maria Nogueira Ricardi

Possui cursos de formação continuada de Stanford, Califórnia, USA (2018-19). Master em Pedagogia Sistêmica - enfoque Bert Hellinger, Zentrum-CUDEC, Madri, ES (2010). Especialista em Educação Artística pela Universidad Complutense de Madrid, ES (UCM, 1999). Licenciada em Educação Artística - Habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Estadual Paulista, São Paulo, BR (UNESP, 1994). Coordenadora de ateliês de Arte/Educação para crianças, jovens, adultos e em família e formação de professores, com mais de 30 anos de experiência no Brasil, Espanha e Estados Unidos. Autora de livros didáticos de arte pela editora espanhola Editorial SM.

Rita Rainho

Portugal/ Cabo Verde. Investigadora e artista. Investigadora integrada do i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade/ Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto – FBAUP desenvolve o projeto “Descolonizando a Educação Artística: possibilidade de outras práticas na CPLP” (ao abrigo do CEEC da Fundação para Ciência e Tecnologia). Com Doutoramento em Educação Artística (2018), Mestrado Arte e Design para o Espaço Público (2011) e Licenciatura em Artes Plásticas (2009). Inquieta nesta latitude poderosa, prolonga o seu trabalho, desde 2005, para contextos no Sul político na ação do ‘movimento intercultural Identidades’ – dedicando-se à esfera expandida da arte & design comprometidos com o mundo social, político e contemporâneo. Apresenta regularmente os seus projetos de investigação e criação transdisciplinar, individual e em co-autoria, em vários contextos como Espanha, Portugal, Áustria e Inglaterra, em Cabo Verde, Moçambique, e no Brasil.

Rosália Menezes

Professora-pesquisadora na área de Estética, Arte Contemporânea e performance da Unilab-CE. Realiza pesquisas e práticas artísticas na interface de artes visuais e performances cênicas. Tem graduação em Filosofia, Formação em Teatro pela Escola Pública de Teatro da Vila das Artes/IFCE, Pós-graduação em História da Arte, Doutorado em Educação pela UFC. É Coordenadora do Grupo de Pesquisa Filosofia e Arte Contemporânea (CNPq/UNILAB). Atualmente está pesquisando a produção visual de mulheres artistas no pós-doutorado em Artes da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP).

Sidiney Peterson

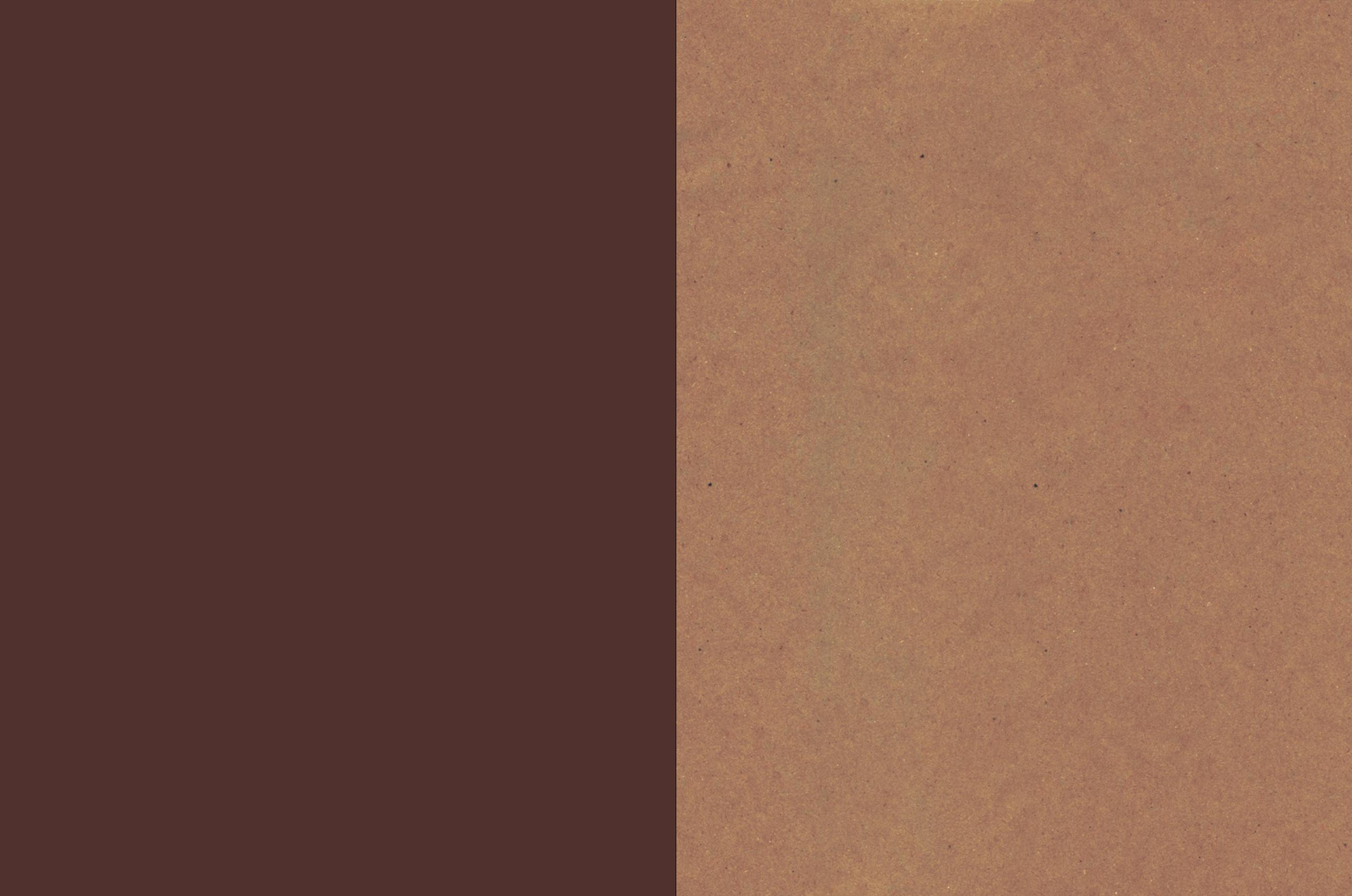
Professor Colaborador do Prof-ARTES (IA/ UNESP). Diretor de Relações Internacionais da Federação de Arte/Educadores do Brasil (Biênios 2017/2018 – 2019/2021). Doutorado em Artes pelo Instituto de Artes – UNESP, com bolsa FAPESP. Mestrado, em Artes, pela mesma instituição, sendo bolsista CAPES. Licenciatura em Pedagogia pela Unidade Acadêmica Garanhuns/Universidade Federal Rural de Pernambuco. Participa de pesquisas e estudos no Grupo de Estudos e Pesquisas em Arte/Educação Borrando Fronteiras (GEPABOF) e Grupo de Estudo e Pesquisas sobre Imagem, História e Memória, Mediação, Arte e Educação (GPIHMAE). É membro fundador e representante no Brasil do Centre de Recherche d'Éducation Artistique et Société (CREAS). Tem desenvolvido pesquisa com foco na História do Ensino de Arte e formação docente, na área de Artes, no Brasil e América Latina. É organizador dos livros: Instantes Já da formação docente em artes - em parceria com a professora Gabriela Augustowsky (UMA-Argentina) - (Editora Terracota, 2019) e “Arte e Pedagogia: a margem faz parte do rio” (Editora Porto das Ideias, 2017).

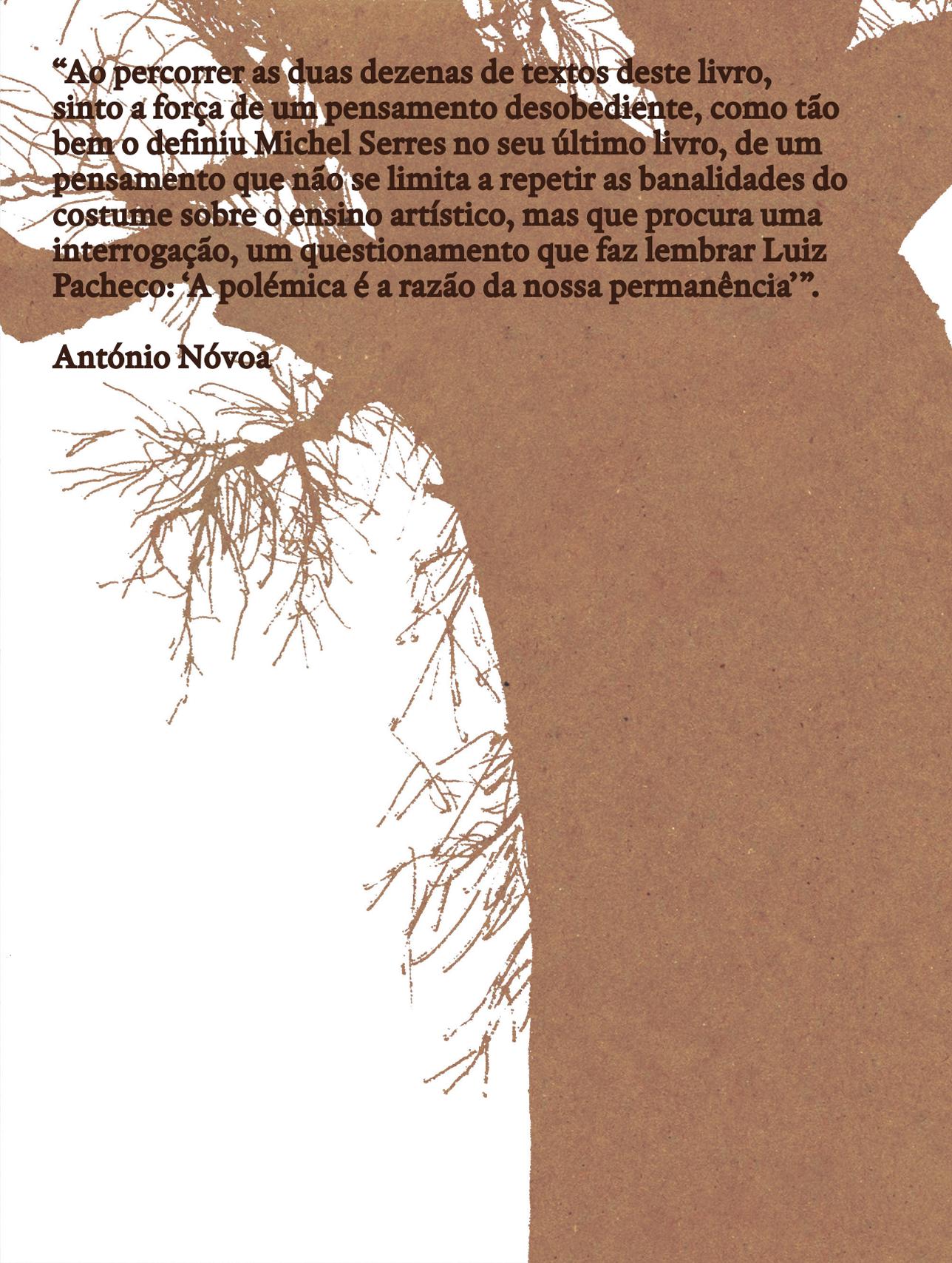
Sílvia Simões

Nasceu no Porto em 1974. Leciona na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto desde 2000, onde é no momento Professora Auxiliar do Departamento de Desenho. Iniciou a prática artística em 1995 que continua, dando particular destaque à área do desenho, fotografia e pintura. Como investigadora é membro integrado do Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (i2ADS). Doutorada pela Faculdade de Belas Artes do Porto, com a tese: Perspectivas do Ensino Artístico Face aos Desafios da Tecnologia Digital. O ensino do desenho: do atelier à rede (2013). Em 2006 conclui a parte curricular do curso de Doutoramento na Universidade Politécnica de Valência. Pós graduação no curso “Técnicas del dibujo”. Mestre em Artes Digitais Multimédia, pela Universidade Católica, com a dissertação: “O Desenho na era digital – rupturas e continuidades” (2001). Em 1998 conclui a Licenciatura em Pintura, pela Faculdade de Belas Artes do Porto – FBAUP.

Tiago Assis

É licenciado em Design de Comunicação pela Escola Superior de Artes e Design, tem um Master em Produção Multimédia pela Universidade de Barcelona e é doutorado pela Universidade de Valencia. Depois de ter desempenhado profissionalmente várias funções como Designer, iniciou a sua actividade como docente em 2001 na Escola Artística Soares dos Reis, onde leccionou até 2007. É professor e investigador na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto desde 2008. Actualmente, investiga sobre tecnologia ao nível do poder, da cultura, da identidade e da linguagem no i2ADS. Este trabalho iniciou-se em 2001 a partir de experiências em comunidades info-excluídas no âmbito do Identidades - Movimento Intercultural entre Moçambique, Cabo Verde, Brasil e Portugal. Esta investigação foca-se cada vez mais nos contextos da Educação Artística.





**“Ao percorrer as duas dezenas de textos deste livro, sinto a força de um pensamento desobediente, como tão bem o definiu Michel Serres no seu último livro, de um pensamento que não se limita a repetir as banalidades do costume sobre o ensino artístico, mas que procura uma interrogação, um questionamento que faz lembrar Luiz Pacheco: ‘A polémica é a razão da nossa permanência’”.**

**António Nóvoa**