

**DERIVAS #02**

ANO / YEAR I : 12.2014

INVESTIGAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

RESEARCH  
IN ARTS EDUCATION

**DERIVAS #02**

**INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA**

**RESEARCH IN ART EDUCATION**

ANO / YEAR I : DEZEMBRO / DECEMBER 2014

**DERIVAS #02**  
INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA  
RESEARCH IN ART EDUCATION  
ANO I : DEZEMBRO 2014

**DERIVAS**  
REVISTA DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO  
EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DA UNIVERSIDADE DO PORTO  
FACULDADE DE BELAS ARTES

**EDITORES / EDITORS**  
Catarina S. Martins (I2ADS/FBAUP)  
José Carlos de Paiva (I2ADS/FBAUP)

**EDITORES ASSOCIADOS / ASSOCIATED EDITORS**  
Catarina Almeida (I2ADS)  
Tiago Assis (I2ADS/FBAUP)

**CONSELHO EDITORIAL / EDITORIAL BOARD**  
MEMBROS NACIONAIS / NATIONAL MEMBERS

Alice Semedo (CITCEM/FLUP)  
Daniela Coimbra (I2ADS/ESMAE)  
Fernando José Pereira (I2ADS/FBAUP)  
Henrique Vaz (CIIE/FPCEUP)  
João Paulo Queirós (CIEBA/FBAUL)  
Joaquim Coimbra (CPUP/FPCEUP)  
Jorge do Ó (IE/UL)  
José Alberto Correia (CIIE/FPCEUP)  
Manuela Terraséca (CIIE/FPCEUP)

Mário Bismarck (I2ADS/FBAUP)  
Natércia Pacheco (I2ADS/FPCEUP)  
Sílvia Simões (I2ADS/FBAUP)

Teresa d'Eqá (InSEA, I2ADS)  
Teresa Medina (CIIE/FPCEUP)  
MEMBROS INTERNACIONAIS / INTERNATIONAL MEMBERS

Dennis Atkinson (GOLDSMITHS UNIVERSITY OF LONDON)  
Felicity Allen (WHITECHAPEL GALLERY, UK)  
Fernando Hernández (UNIVERSITAT DE BARCELONA)  
Inès Dussel (CINVESTAV, MEXICO)  
John Baldacchino (DUNDEE UNIVERSITY, SCOTLAND)  
Leão Lopes (M\_EIA, CABO VERDE)  
Moema Rebouças (UFES, BRASIL)  
Nora Sternfeld (AALTO ACADEMY, FINLAND)  
Rachel Fendler (UNIVERSITAT DE BARCELONA)  
Rejane Coutinho (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, BRASIL)  
Rita Irwin (COLUMBIA UNIVERSITY, CANADÁ)  
Rita Bredarolli (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)  
Sumaya Mattar (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO)  
Thomas S. Popkewitz (UW-MADISON, USA)

**PROPRIEDADE / PROPERTY**  
I2ADS. Instituto de Investigação em Arte Design e Sociedade  
FBAUP. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

**SECRETARIADO / SECRETARIAT**  
Magda Silva  
Roberto Correia

**DESIGN GRÁFICO / GRAPHIC DESIGN**  
Susana Fernando

**EDIÇÃO / PUBLISHER**  
I2ADS – nEA  
Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto  
Mais Leituras, Editora  
1a edição, Porto, Dezembro de 2014  
ISSN  
ISBN  
DL

**005 EDITORIAL**

CATARINA SILVA MARTINS  
MAGDA SILVA

**013 THE POIETIC FORCE OF ART  
(TOWARDS A POIETIC MATERIALISM)**

DENNIS ATKINSON

**025 O 'EFEITO' TINO SEHGAL**  
FERNANDO JOSÉ PEREIRA

**033 O GÉNIO TAMBÉM SE APRENDE:  
REVISITAÇÃO DE PIERINO DA GAMBA  
EM PORTUGAL (1948-1950)**  
ANA LUISA PAZ

**051 WE DON'T NEED THE ART ACADEMY.  
BUT DO WE WANT ONE?**  
HELENA CABELEIRA

**069 AGAINST TECHNOLOGICAL DETERMINISM:  
LEARNING OBJECTS AND BLENDED LEARNING  
IN HIGHER ARTS EDUCATION**  
EDUARDO MORAIS

**079 TYPES OF SCHOOLWORK  
AT PERFORMING ARTS SCHOOLS:  
AN OBSERVATIONAL TOOL**  
HENRIQUE VAZ

**095 EDUCING ART'S INDESCRIBABLE PRACTICE.  
FOUR THESES ON THE IMPOSSIBILITY  
OF ARTS RESEARCH**  
JOHN BALDACCHINO

**107 MÚSICA E COMUNIDADES:  
UM OLHAR SOBRE PROJETOS EDUCATIVOS  
DA CASA DA MÚSICA**  
MARTA TERRA

**121 NOTAS BIOGRÁFICAS**

# Editorial

**CATARINA SILVA MARTINS**

FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO / i2ADS

**MAGDA SILVA**

FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Os textos reunidos neste segundo número da revista Derivas – Investigação em Educação Artística, apresentam-se dissemelhantes. A razão para, uma vez mais, não se organizar um número temático, prende-se, em grande medida, com a vontade de criar espaços de discussão, necessariamente não consensuais, mas capazes de trazer até este espaço de publicação vozes de autores mais e menos jovens, cuja aproximação se fique apenas a dever à partilha de um comum: a investigação em educação artística. Do ponto de vista da escrita de um editorial, a tarefa revela-se difícil porque a tentação primeira seria a de estabelecer ligações entre textos, forçando uma vizinhança temática. Embora tenhamos assumido o risco de o não fazer, a verdade é que de texto para texto há também comuns que surgem a partir de posturas e posicionamentos diferentes e que acabam por se evidenciar nesta escrita.

Uma das parábolas mais conhecidas da Bíblia é a d' *O filho pródigo*. Conta a mesma que um filho depois de solicitar uma herança abandona a casa paterna, à qual viria a regressar, arrependido por ter perdido toda a fortuna, sendo aceite e perdoado pelo pai. A primeira acepção moral desta história, porventura a sua inscrição numa cultura de matriz judaico-cristã e a pastoralidade que nela se fazem representar não são para nós um pretexto de escrita. Antes sim o adjetivo ‘pródigo’ deste sujeito narrativo. Perguntemo-nos se existirá algo de prodígio na vida desta personagem, quanto mais não seja pela paronímia dos dois termos. Se uma primeira visita ao dicionário

nos diz que ‘prodígio’ é algo como “Coisa sobrenatural... Coisa ou pessoa anormal. ... [mas também] Maravilha; milagre.” (Figueiredo, 1996, p. 2068); podemos dar-nos conta da enorme divergência com que nos esclarece o dicionário relativamente ao termo ‘pródigo’, pois *o filho pródigo* não é de todo ‘prodígio’. ‘Pródigo’, enquanto adjetivo, não convém a este *filho* por ter voltado a uma casa paterna, por se ter arrependido ou até mesmo por, imaginemos, aceitar doravante os ensinamentos do seu pai. Ele é ‘pródigo’ precisamente por ter saído para o mundo, por ter gasto todo o seu dinheiro, por ter desprezado tudo aquilo que a casa significava. Pois ‘pródigo’ é aquele que “despende com excesso; dissipador; esbanjador; perdulário; desperdiçador; liberal...” (Pinheiro, s.d., 1121).

Entre uma palavra e outra, e depois de um exercício de morfologia que dá conta da constituição destas palavras com raízes em comum (Bailly, A. & Bréal, M., 1898), perguntemo-nos como o ‘prodígio’ fica conhecido na nossa cultura como essa ‘maravilha’ que quase transcende por se eximir da vulgaridade humana. Se ambas as palavras derivam das raízes latinas ‘prō’ e ‘ágō’, a junção *prōd-igo* permite-nos compreender que, na composição destas palavras está inerente, e é comum a ambas, a ideia de ‘ir à frente’ e de ‘agir’. Será este então um impulso algo violento porque definitivamente distinto do comum? Suponhamos então que entre as duas palavras – cujas definições derivaram para valores tão diferentes –, se encontre a curiosidade comum de um certo ‘fazer’ além

do esperado, próximo à superação de uma condição, tomada à partida como a ‘normal’. Que o ‘pródigo’ partilhe com o ‘prodígio’ apenas aquela conotação que sobressai como irreverência, mas que mantenha o desprendimento moral e material que sobretudo a ele parece respeitar, lembra-nos a pertinência de pensar no poder das palavras que nos conferem a possibilidade de falar, ou adjetivam os nossos objectos de pensamento.

De que forma poderíamos então perguntar se o que é ‘pródigo’ e o que é ‘prodígio’ habitam o espaço discursivo no qual se inscreve a educação artística?

Comecemos por notar a presença da ideia de ‘prodígio’ na história da educação artística e da sua ligação, ainda que simbólica, com a ideia de pródigo no que ela transporta de uma certa ‘irresponsabilidade’. As narrativas de salvação que se inscrevem no pensamento sobre a possibilidade e a necessidade da educação artística inscrevem estes dois movimentos. Por um lado, tendo por esqueleto toda uma herança anterior feita de galerias de genialidade, que não deve desperdiçar, por outro lado, a educação artística alimenta-se da possibilidade que em si mesmo é uma aporia, de gerar génios, embora active mecanismos de rarefação dessa mesma genialidade.

Um dos mitos mais comuns é o do prodígio, ideia que se torna absolutamente necessária e espantosa, que importa tornar verdade (de um modo científico), que é a da precocidade dos talentos. Todos os prodígios são

infantes e, portanto, transportam em si a possibilidade de toda a infância (a irresponsabilidade, a imaturidade, fragilidade, maleabilidade, inocência entre outras propriedades que a psico-pedagogia nela inscreveu enquanto etapa de desenvolvimento) mas, simultaneamente representam os poderes do mundo adulto ainda que sendo crianças. É disso, diz-nos Roland Barthes (2007), “que dá perfeitamente conta a noção bem burguesa de menino prodígio (Mozart, Rimbaud, Roberto Benzi); objecto admirável, na medida em que realiza a função ideal de toda a actividade capitalista: ganhar tempo, reduzir a duração humana a um problema numerativo de instantes preciosos” (p. 222). O prodígio engoliu, assim, duas forças opostas que certamente alimentam também a própria ideia moderna (ainda que de raízes românticas) do artista: a genialidade e o direito à prodigalidade.

É nas heranças do mito da genialidade que o artigo de Ana Paz encontra o seu material de análise. A incursão histórica que nos propõe leva-nos a questionar aquelas que são as ideias hoje mais comuns e dir-se-ia quase fechadas à questão. Uma ‘criança-pródigo’ ocupa o primeiro lugar de um debate que problematiza a necessidade de um ensino artístico, questionando a adequação da Escola às metas descritas por uma determinada potência de conhecimento, que somente um prodígio poderia traçar. Fica assim levantada a questão da permanência da excepcionalidade no ensino das artes, neste caso, da música, onde o discurso da precocidade continua a marcar presença. Como deixar de

perceber a propósito de uma figura como a de Pierino a permanência simbólica das figuras excepcionais, no presente, por reconhecer as dimensões impactantes da sua emergência?

O mesmo poderia ser dito a propósito da recente crença na criatividade como motor de novas indústrias. Os discursos que dão corpo a essa ‘nova’ tendência transformam-na numa das novas tecnologias de governo do século XXI. A agenda contemporânea europeia, e não só, constrói o sujeito criativo como um tipo de pessoa flexível e capaz de se lançar perante os desafios e as incertezas que dizem que o futuro comporta (Martins, 2014). Na construção deste tipo de pessoa são criadas abjecções que excluem todo o tipo de comportamentos e formas de ser que não se enquadram nessa normativa do ser criativo. Conceito histórica e culturalmente construído, que emerge com a modernidade e é trabalhado nos laboratórios da psicologia, a criatividade ganha fôlego nos anos 50 e 60, vendo a sua pesquisa massivamente patrocinada pelo Departamento de Defesa Norte-Americano. Buzzword da retórica europeia a partir dos anos 2000, é uma tecnologia de governo que ordena, disciplina e regula a acção e a participação, através da construção de sujeitos que são, acima de tudo, ‘resolvedores de problemas’ no interior daquilo que é o capitalismo contemporâneo. As características que até aqui víamos serem essencialmente aplicadas a artistas contaminaram toda a esfera do trabalho contemporâneo. Criam-se confusões, por via da sedução, que importa esclarecer a partir do próprio campo do artístico.

Também no campo da música, o texto de Marta Terra articula o problema atrás apontado. Centrando-se em projectos educativos da Casa da Música, no Porto, e particularmente no projecto ‘Som da Rua’, levantam-se algumas questões relativamente à mobilização das artes em projectos de inclusão social. Adoptando uma postura essencialmente descritiva de um trabalho no terreno ainda em curso, adivinham-se nós com que a educação artística se debate na contemporaneidade e que se torna necessário desfazer para que as artes, ou a tão em voga criatividade, não sejam instrumentalizadas e travestidas na busca de resolução para problemas sociais.

Dir-se-ia que no afã de socorrer do presente a falha humana ou de articular efeitos maravilhosos – prodigiosos(?) – com a regulação das necessidades apontadas por esse capitalismo contemporâneo de onde emerge o problema da empregabilidade, da inclusão, entre outros, somos lembrados de que a criatividade quando ligada às novas tecnologias, representa com uma outra frescura, uma nova forma de salvação. Assim, a possibilidade de traçar uma visão de um paradigma contemporâneo que abranja o papel das novas tecnologias e dos efeitos dos media digitais na ‘modernização’ das instituições de ensino, situa-nos nas proximidades do problema desenvolvido por Eduardo Morais. Mas quando é já o ensino superior artístico que se debate pela singularidade que propõe ao discurso tecno-determinista, haverá como sustentar a crença de uma educação tecno-prodigiosa no presente e no presente do ensino superior artístico,

face às exigências de competitividade, eficácia e criatividade?

Um mergulho no mundo da escola, e especificamente uma escola de artes do espectáculo, mostrar-nos-á que, contrariamente àquilo que se imagina, é no trabalho que os sujeitos se fazem artistas. O texto de Henrique Vaz traz-nos esta questão, ainda que sob a forma da relação professor/aluno (mestre/aprendiz), deslocando a hierarquia para uma relação mais entrelaçada entre o protagonismo de professores e alunos. A análise que realiza, a partir da observação de aulas, de ensaios, de workshops, torna evidente que esse mesmo mundo da criatividade de que falávamos acima não deve ser visto em termos de uma idealização romântica, mas também se torna perigoso quando visto a partir do seu alastramento a todas as esferas do trabalho, como forma de responsabilizar cada um, face a um mundo de competição.

Quando aquilo de que se fala é de um estado de relacionamentos que não se estabilizam num único ponto, então, o entrelaçamento ou deslocamento pedagógico adquirem outros sentidos. Dennis Atkinson procura desenrolar o novelo sensível dos espaços bem recordados do ensino e da aprendizagem quando esta, num contexto quantificador, propicia a urgência de pensar em várias complexidades desses espaços pedagógicos. Perante essas encontrar-se-á na conceptualização de uma ‘força da arte’ uma potência de encontrar meios para fazer frente à tarefa de transformar as figuras de subjectividade e representações discursivas que habitam a priori o ensino artístico. Mas como situar

uma ‘força da arte’ na arte contemporânea e pensá-la nos termos e nas possibilidades de um ensino ainda moderno de artes visuais, sem prodigar nem proibir? De facto, não fizemos ainda o luto da modernidade e, no entanto, deixamos que nos imaginem já no futuro 2020.

Como pensar o presente de uma escola de arte e como entender as suas urgências e as encomendas que lhe colocam às costas? Relacionando esta questão da escola, Helena Cabeleira convida-nos a pensar sobre a dupla questão necessidade/desejabilidade de uma escola de arte no século XXI, questionando a pertinência da mesma no triângulo artista/mundo da arte/sociedade. Afectadas por um discurso da crise (de financiamento, de estatuto, de missão, de identidade) as ‘velhas’ instituições da modernidade confrontam-se com a urgência da sua reinvenção. Transforma-se a academia de arte numa plataforma laboratorial de experimentação de identidades (ainda que muitas delas inventadas para outros modos de ser e de fazer estrangeiros à arte) e padece ainda de uma relação que Helena Cabeleira identifica como sendo de amor-ódio entre artistas e academia. Poderíamos dizer que estamos perante um nó que só uma análise histórica nos permitirá decifrar com rigor. Basta lembrarmos o pintor da vida moderna, de Baudelaire, para percebermos o quanto entre o artista e a escola as relações nunca foram pacíficas. A incompatibilidade que a história nos devolve é toda a problemática do génio e da sua impossibilidade em ser qualquer outra coisa que não aquela ditada pela sua natureza.

Mas é, provavelmente, a partir do próprio fazer artístico contemporâneo, que melhor poderemos entrar na complexidade do mundo artístico e nas suas zonas de resistência e de paródia, ou de ironia, com as políticas neoliberais que chegam não apenas à educação, como à arte, à política, à economia e a qualquer outra esfera que queiramos aqui enunciar. O texto de Fernando José Pereira inaugura outra forma de desconforto, pela alternativa que apresenta na luta que trava face a um excesso que se pressente. Porque já no campo específico da arte contemporânea, Tino Sehgal, sujeito deste texto, introduz numa discussão conjunta aquela que poderia ser a dimensão não-prodigiosa do contemporâneo pela recusa em constituir-se como sujeito de qualquer convenção (se assumirmos que o ‘prodígio’ e sua raridade são lei na teoria histórica da arte). Aquele que não conserva o seu património, que dissipar a sua fortuna sem registo. O conceito de des-produção. Que dizer da prodigalidade inscrita no conceito de des-produção de Tino Sehgal? Esta, identificada por Fernando José Pereira como o sentido político e económico da sua obra artística, abre precisamente um caminho quase que involutivo, no sentido de que traça a alternativa a partir de uma recusa. Não da desmaterialização da obra, mas da recusa de participar nos processos de documentação que alimentam o mundo artístico no momento e no para além do acontecimento.

A prática artística, mas agora enquanto investigação, é o problema que acentua a complexidade epistemológica da própria

arte quando esta se confronta com o campo científico, e é também o problema para o qual aponta o texto de John Baldacchino no ensaio visual cujo título imediatamente nos informa sobre a sua posição. Partindo da arte como ‘objecto’ de propriedades indiscritíveis no termos mais quantificáveis da metodologia, o texto de John Baldacchino permite-nos partir para a imprecisão com que se esparsa um ideário conceptual de arte enquanto investigação, somente para tentarmos problematizar o lugar desta enquanto produtora de conhecimento. Pois afinal, como poderá a arte, na contemporaneidade, contribuir para o conhecimento senão investigando? Mas por outro lado, como poderá ela fazê-lo, se sujeita de uma epistemologia que a vários títulos lhe não convém? Este texto antecipa um problema que se torna urgente pensar: que políticas, liberdades e utilidades se inscrevem hoje na investigação, numa escola de arte?

Muito além da jurisdição da criatividade do lado da arte, ou da produção de uma tão bem recordada objectividade por parte das ciências exactas, é completamente contemporânea a urgência de tentar perceber como a arte é (ou não é) investigação, e dir-se-ia, com letra maiúscula, pois é também de um contexto e de um lugar de emissão que a questão se compõe. Em ‘investigar’ estará necessariamente implícito o espaço da universidade? Perante tal questão parece, mais do que pertinente, pensar no que será então conceber uma investigação académica, ou por outro lado, uma investigação que provenga da prática artística exercida fora da instituição. Será ela uma investigação com letra

maiúscula, e terá ela como se emancipar do discurso autoral, afirmado o seu direito a produzir conhecimento, para além da subjectividade do artista?

## REFERÊNCIAS

- Bailly, A. & Bréal, M. (1898). *Dictionnaire Étymologique Latin* (4ème Éd.). Paris: Librairie Hachette et Cie.
- Barthes, R. (2007). *Mitologias*. Lisboa: Edições 70.
- Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. (2001). Academia das Ciências de Lisboa (Vol. II). Verbo.
- Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. (2003). Instituto António Houaiss de Lexicografia Portugal (Ed.). Lisboa: Temas & Debates.
- Figueiredo, C. (1996). *Grande Dicionário da Língua Portuguesa* (25º Ed., Vol. II). Bertrand Editora.
- Martins, C. (2014). Disrupting the consensus: creativity in European educational discourses as a technology of government. *Knowledge Cultures*, 2, 3, pp. 118-135.
- Pinheiro, E. (s.d.). *Dicionário da Língua Portuguesa* (7ª Ed.). Porto – Lisboa: Livraria Figueirinhas.

# The Poietic Force of Art<sup>1</sup>

(Towards a Poietic  
Materialism)

DENNIS ATKINSON  
GOLDSMITHS UNIVERSITY OF LONDON

---

**1.** This text is an adaptation of the lecture given by Dennis Atkinson at the Faculty of Fine Arts of University of Porto on the 2nd Encounter in Practices of Research in Arts Education, invited by the doctoral program of Arts Education, on the 24th January 2014.

## ABSTRACT

This presentation considers the idea of the force of art in terms of a poetic materiality which denotes a process of appearing, a process of becoming. When applied to the context of teaching and learning in art education a poetic materiality suggests pedagogies grounded in the notion of learners and teachers as subjects-yet-to-come. It has the potential for expanding our comprehension of what learning and teaching can become.

## KEYWORDS

learning  
pedagogy  
poiesis

## RESUMO

Esta apresentação considera a idéia da força da arte em termos de uma materialidade poética que denota um processo de aparecer, um processo de transformação. Quando aplicada ao contexto de ensino e aprendizagem em arte-educação uma materialidade poética sugere pedagogias fundamentadas na noção de alunos e professores como sujeitos-ainda-por-vir. Ela tem o potencial para expandir a nossa compreensão daquilo ensino e aprendizagem podem tornar-se.

## PALAVRAS-CHAVE

aprendizagem  
pedagogia  
poiesis

In a time when the future of art education, particularly in schools and in university teacher education programmes, is under serious threat I want to talk about the importance of art in education as I see it in terms of the *force of art*. This concept has a substantial history, but I think it's been overshadowed in recent years by a number of factors: the impact of a national curriculum, its schemes of work and advised methodologies, coupled with inspection regimes and league tables which I think produced a tendency to dwell within traditions of practice that serviced the requirements of monitoring and assessment that are central to the economies of audit which have transformed educational institutions and practices; a reduced access to art practice in some schools and its marginalization as a domain of study.

I also think the force of art has been obscured indirectly by what can be viewed as socio-cultural, psycho-social or aesthetic movements in art education itself such as multiculturalism, visual cultures, DBAE, contextual studies these are all significant developments which have expanded the work of art in education to generate forms of critical pedagogy to empower learners to acquire a judicious appraisal of socio-political forces and forms of representation in order to expose cultural bias, gender norms and other forms of political and social inequities. This critical work, often driven by a politics of identity and empowerment, is important and has facilitated new and important forms of practice and

learning within and beyond state institutions e.g. The New World Academy in the Netherlands as on example; it has opened new ways of conceiving art and its practice in education. But I think the force of art precedes or prefaces these developments though it is often integral to them.

In order to illustrate what I mean by the priority of the force of art I want to consider a film made by Seamus Heaney. This is a bit of a liberty in that I'm not selecting the work of a visual artist but a film made by a poet – so Heaney the artist as well as the poet! The film, which is also in essay form (Heaney 2002), is entitled, *Something To Write Home About*, and concerns the politics of identity, power, boundaries and divisions. It deals with these issues in a very gentle way, in a space of non-power, a gentle space or to use a Greek term, a space of *aphesis* meaning 'release from' or 'letting go', which I will come to in a moment. For me the film is a beautiful illustration of what I mean by the force of art, a force that is not concerned with power but which is both critical and creative, precipitating new ways of thinking, seeing, feeling, new relationalities.

## Something to write home about

Heaney speaks of his early days between Castledawson and Ballaghy, not that far from Cookstown. His thoughts are upon boundaries, borders and divisions. He reflects upon times as a boy when he made frequent crossings of a ford on the river Moyola, he remembers standing on stepping stones and feeling giddy at the thought of falling

in but standing stock still as he took in the vastness of the sky above. "Nowadays" he remarks, "When I think of that child rooted to the spot in midstream, I see a little version of the god the Romans called Terminus, the god of boundaries." There was an image of Terminus in the Temple of Jupiter on Capitol Hill and, as Heaney tells us, the interesting thing is that the ceiling above the image was an open cupola suggesting that although Terminus is the God of earthly boundaries it's as if by means of the open cupola he requires access to the boundlessness of the sky above.

As if to say that all boundaries are necessary evils and that the truly desirable condition is the feeling of being unbounded, of being king of infinite space. And it is that double capacity that we possess as human beings – the capacity to be attracted at one and the same time to the security of what is intimately known and the challenges and enticements of what is beyond us (Heaney, 2002, p. 48)

The thought of Terminus, the God of boundaries, prompts Heaney to reflect further upon boundaries we experience consciously or unconsciously everyday as we live our lives; boundaries we are brought up against where some create deep intensities and a clamour of affiliation, the politics and violence of identity. This leads him to consider the word "march". This word can refer to military marches or protest marches, the marching season in parts of Northern Ireland with which Heaney was so familiar.

But in *his* own place, around Ballaghy, Heaney stresses that the marching season was *every* season because it is the land itself that does the marching. To march means to "meet at the boundary, to be bordered by, to be matched up to and yet marked off from; one farm marched another farm; one field marched another field; and what divided them was the march drain or the march hedge" (Heaney, 2002, pp. 51-52), a fluid and mutable space, a kind of vital lubrication. To "march" in this context therefore does not mean to march in a military manner, it is not associated with power but, I would suggest, with a space of *aphesis*. So, to march means to be close, to live alongside, "to border upon and to be bordered upon" (Heaney, 2002, p.52). It acknowledges division but also a definite suggestion of solidarity, of being and becoming with. "If my land marched your land we are bound by that boundary as well as separated by it" (Heaney, 2002, p.52). This notion of 'march' involves both human and non-human actants, different materialities: land, water, hedges, bodies, memories, traditions, rituals, conversations, disagreements and so on...There is a world of everyday experience and relations, the world at our feet and an infinite world of becoming in *this* world.

For Heaney the march drain as a symbol for the realities of our lives is a far better one for contemplating than the "marching season". The marching season is closely associated with power, of lives and communities confronting each other. The march drain, he says, in facilitating a constant process of rubbing up against each other and supporting

the vital difference and composition of each domain, offers a way to 'true' understanding – where truth refers to events of becoming, enrichment and care – and being able to sustain the march drain and all its complex relationalities would indeed, in Heaney's words, be something to write home about. He writes:

The stepping stone invites you to change the terms and the *tearman* (boundaries) of your understanding; it does not ask you to take your feet off the ground but it refreshes your vision by keeping your head in the air and bringing you alive to the open sky of possibility that is within you (Heaney, 2002, p. 58).

The content of Heaney's film and essay deals with difficult social issues but it is the way in which it encourages us to think, feel and see the world in different ways, to extend what it means to be human that for me constitutes its force as art.

### **Education and learning**

When I listened to Heaney on this idea of "marching alongside" it reminded me of the relationalities I experienced as an art teacher in secondary schools, rubbing alongside learners. At that time I used the term "tangent space" to refer to those spaces of coipseity, of living together, inhabited by teachers and learners, spaces that form and dissolve in learning contexts such as classrooms. The affective topologies of such spaces are complex – they could be receptive, prickly, confrontational, funny, captivating,

accommodating or unaccommodating. I would suggest that these affective topologies of pedagogic relations are vital spaces we might try to understand in more depth. A key issue is how to develop pedagogies that respond effectively to the *haecceities* (thisness) or singularities of learning as a process of ontogenesis – affirmative becoming. Classrooms or other learning contexts in which people work together are not simply spaces in which people come together *in* the same temporality but they are spaces in which different temporalities and their make up rub up against each other. This is a space of disjunctive temporalities, a disjunctive unity of different temporalities: a coming together of *different but equally present* temporalities. And this has deep implications for the politics and ethics of pedagogical practices, but I can't go into this now. We might see the disjunctive unity of present temporalities existing in learning contexts mirrored in the increasing minoritisation of the world where socio-political spaces have become complex amalgams and where developing an effective politics of care and participation is proving extremely difficult.

The idea of living alongside, being close but different, respecting others implied by the topography of the march drain also suggests to me a space of non-power which I want to pursue here in relation to learning and pedagogy, and to think of pedagogical stepping stones as poetic assemblages. This idea is embraced by Nancy in the notion of "being-with", the idea of coipseity. The notion of living alongside strikes me as a space

of potential, a space of *intra-action* (Barad, 2007) in which relations are not the coming together of pre-existing relata (pre-existing identities for example) but which emerge in the process of intra-action, *between* people, *between* learners or teachers for example but where the notions of learner and teacher (or community) are not fixed, essentialised or pre-formed but consist of mutable relationalities (human and non-human). So in a sense these mutable states we call *teacher* or *learner* are *vital* attractors or vectors which, in their respective milieus, hold a potential to precipitate new or modified ways of acting and thinking. We might say that the force of pedagogy is to transcend existing orders of experience, knowledge, patterns of practice and representation so as to extend learning and how we might conceive learning, and furthermore how we might conceive learning publics. If we were able to dwell in the time and affect, in the force of *experiencing* we might be able to puncture the capture of *experience* and so extend our reach.

For Heaney the term “march” carries two opposing meanings, one associated with power, identity, confrontation, partisan affiliation and the other a space of non-power, of coipseity, living alongside. With regard to the world of education, teaching and learning I want to draw some parallels between Heaney’s distinction and the terms *machen* and *lassen* used by Heidegger but amplified beautifully by Ziarek (2004) in his book *The Force of Art*. We can use these terms to distinguish between two kinds of educational relationalities. Briefly, *machen* refers

to relations of making and producing, to the power of productionist logic and commodification that dominates our world; it is associated with a form of *praxis* that denotes a process initiated by a determinate will towards a particular objective or clearly defined goals. The relationalities of *machen* and *praxis* are therefore hylomorphic, that is to say they involve the imposition of form upon passive matter where a dominant force shapes, produces or subjugates passive material or a weaker force. In contrast *lassen*’s relationalities are quite different. *Lassen* denotes a release from the power of *machen* and a subsequent reconfiguration of relations and the act of relating. It suggests an exit from domination/submission relations inherent to the idea of *machen* and implies a process of intra-action, a process of mutual ontogenesis (becoming) and care – not the active/passive mode of hylomorphic relations. The release from power indicated by *lassen* can be considered as a space of *aphesis* a Greek term meaning ‘letting be’ or ‘letting go’ ‘releasing’ or even ‘liberty’. But this is not a passive space but one characterised by the idea of enabling and affirmation, a bit like the mutable space of the march drain.

The Greeks made a clear distinction between the terms *praxis* and *poiesis* (Agamben, 1999). Fundamental to *praxis* is the notion of a will that is expressed in action, in an act (a causal relation), while *poiesis* denotes a protean process of appearing, a coming into presence, a movement from non-being to being, from concealment to full view. The essential nature of *poiesis* is not concerned with

productive action according to a will but with the emergence of a truth as an unveiling (*alethia*). The materiality of *poiesis* is process, becoming, whilst the materiality of *praxis* rests on production from a prior will or idea.

Another way of conceiving the difference between *praxis* and *poiesis* is that *praxis* is grounded in transcendent relations whilst those of *poiesis* are immanent. The ontology of *praxis* is transcendent, that of *poiesis* is immanent.

I would suggest that the dominant ideology driving educational policy and practice today is the power of *machen* but of a very particular kind, one which is grounded in neo-liberal economic competition, commodification, calculation and control. Education is geared towards the production and commodification of particular kinds of learners and teachers in the sense that curriculum content, methodologies of teaching, regimes of assessment and inspection prescribe *in their terms* what it is to be a good learner and teacher. It’s as though we know what learning is and what teaching is so that processes of learning and teaching which do not fit the pattern are marginalised or disqualified. In this sense the power of production occludes other ways of functioning beyond its compass. The problem with this situation as I see it is that it becomes far too doctrinaire and it denies the possibility of extending our understanding of what teaching and learning, or indeed education, can become – as exemplified by the terms *lassen* and the protean event of *poiesis*. This is not to argue for a rejection of *machen* or *praxis*, the idea of outcomes

produced by a determinate will, but against its *totalisation* of education and its practices. My point is that the power of *machen* and its forms of *praxis* need to be balanced with the unanticipated appearance and potential of becoming characterised by *poiesis*. The space of power needs to be balanced by a space of *aphesis*.

The dominant force of *machen* in education is caricatured nicely by C.H. Waddington (1977) who many years ago spoke of what he termed “the conventional wisdom of the dominant” group. Essentially he was referring to rigid ideologies that obscured other viewpoints and possibilities. He coined an amusing acronym from the phrase “conventional wisdom of the dominant group”: COWDUNG!!! I think this is close to Deleuze’s notion of an “image of thought”.

For Deleuze an image of thought is an apparatus that establishes a territorialisation which in effect actually reduces or prevents thinking. It leads to the production of norms and normalising procedures and processes of recognition and representation that “think for us”.

In contrast to this normalising image of thought Deleuze (2004) states that, “Thought is primarily trespass and violence,” (p.175), it is that which is precipitated as a consequence of an encounter, an encounter which forces thinking. Thinking in these terms concerns the destruction of an image of thought; it passes beyond that truth which is forged within established orders and forms

of thought. Thinking punctures the truth of such orders and their onto-semantic grip. So for Deleuze (2004) the process of creativity involves iconoclastic dimensions, he writes, "The conditions of a true critique and a true creation are the same: the destruction of an image of thought which presupposes itself and the genesis of the act of thinking in thought itself" (p. 176).

**Turning to the world of art in education.** There is a COWDUNG in parts of the domain of art in education also, conventional wisdoms or images of thought which dominate practice relating to ways of making, doing speaking that have become inscribed, which generate pastiche, emulation, orthodoxy. Of course cowdung is a form of manure which fertilizes the ground to facilitate growth and propagation and so it has its uses! But it doesn't work for every plant, different plants require different kinds of fertilizer, such as horse muck, compost or even seaweed. So an important question might be how do we propagate effective learning in spaces of disjunctive temporalities?

Conventional wisdoms in art education that exert their respective power of production relate to valued practices, skills, the art object and the power of aesthetic gazes, notions of the creative individual, self-expression and so on.

In the field of art practice generally Western aesthetics historically has reflected a metaphysics of the will or intentionality (Agamben, 1999, p.72), captured by the idea

of the creative impulse of the artist. This image of thought of the creative will of the artist is deeply embedded in common conceptions of art and its education, though we know that in much art practice and its theorising today and throughout the last century it has been challenged and refuted.

It is difficult to avoid the idea of a determinate will, a *praxis*, as implied by terms such as, 'self-expression', 'self-reflection,' 'creative action,' which are enduring images of thought in many domains of art in education. The occlusion of poiesis and a metaphysics of becoming may have limited the way in which we conceive learning and practice. As I mentioned earlier, for the Greeks poiesis had nothing to do with will or genius but only with the "opening of a world for existence and action" (Agamben, 1999, p.72).

In passing it is also significant to note that the term 'creativity' as coined by A. N. Whitehead (1929) did not denote human will, ingenuity or activity, but it was a neutral term whose philosophical purpose was to challenge normative concepts and enable him to consider the new or to account for novelty in processes of becoming. This point raises the issue of material relations in the sense that creativity for Whitehead is not only a human process but also a process intrinsic to non-human actants, or a process involving both human and non-human actants.

For me the force of art has 'real' significance for processes of learning and pedagogic action, in that it has the potential to transform

and expand what learning and teaching are. The emphasis of the force of art is not upon the art object (though I acknowledge that today in some practices there is no object) or the artists 'intention' but upon its process of becoming/appearing or its *event*... an event that I want to consider in terms of what I call a *poietic materiality*.

This is not to argue that the art object or performance in whatever manifestation is unimportant but that it tends to be captured by the subsequent power of aesthetic striations. The affective force of art I argue lies beyond the ambit of such power. So to put it in another, perhaps elliptical way, it's not a case of thought coming to think art but of art forcing thought to think.

So what I am trying to address in a nutshell is the idea that the 'vital'- and I am using this term in its denotation of life - the 'vital' significance of the force of art is inherently a protean learning/pedagogical process. That is to say a process that has the potential to precipitate new vital relations that include ways of seeing, feeling, speaking, doing, if we think of learning in terms of real learning and not its normative variants.

A poietic materialism therefore does not involve a determinate relation of making by a will towards specific ends, characteristic of *praxis*, but it denotes a coming into being that is an amalgam of intra-actions between human and non-human actants, a coming into being that precipitates new relationalities and potentialities, and in the

context of this presentation for learning and its ontogenesis. The force of art as a protean appearing – as *poiesis* – is not *subjective* or *objective* but *intra-active* involving human and non-human actants (bodies, affects, feeling, thoughts, memories, materials such as paint, paper, metal, wood, digital technologies) and the pedagogical imperative of a *poeitic materialism* is to extend our grasp and potential of what it is to be human – put in the words of Spinoza, to extend our compass of what a body can do.

Whereas *praxis* is teleological, initially predicated upon a determinate idea towards specific outcomes, the process of *poietic materialism* involves a kind of paradox, a knowingness of the unknowing of practice which involves an affirmation of becoming as well as a carrying forward of the unknown and its potentialities; poietic attractors or allurements. It is a material incipience of a new temporality of becoming.

A poietic materiality is an event of becoming, an event of learning as it happens within the different temporalities of experiencing. The emphasis therefore is not upon a predetermined pathway for learning but upon singularities or *haecceities* which enable invention into existence. In a strange, also paradoxical sense, one *becomes* a learner without *being* a learner, that is to say without those established aspects of being a learner which define (represent) and at the same time constrain what a learner is. The same goes for teaching. This illustrates the creative and protean dynamic of *poiesis* which has the potential to

puncture existing comprehensions of learning that become inscribed upon pedagogical bodies and practices.

The poetic force of art practice creates an aphetic space, an appearing, a letting go of established power relations as these are manifested in forms and practices that hold us. It is an assemblage of intra-actings, not a determined space but a becoming which is not predicted, not a space of power but a space of enabling and affirmation. The trick is not to allow the outcomes of this aphetic space to turn into precious objects or practices which in turn territorialize and control – the individual as relational is always in process. We need to be wary of the production and control of what Foucault termed a *dispositif*.

It's not that difficult to witness the poetic force of art in children's drawing or painting practices before these become subjected to the influences of aesthetic production and commodification that emerge in institutional practices. Such practices invent new worlds and possibilities, they are often protean events whose materiality involve desires, thoughts, speech, memories, affects, paper, crayons, paints, lines, marks, shapes, body movements and more. A poetic assemblage of intra-actions in which human and non-human actants become entangled.

In a very different context, an exhibition of student work on a PGCE teacher education programme for art in education, one exhibit seemed to encapsulate the idea of the release and enabling of aphesis and to hint at

the possibility of a space beyond the power of normalization in educational contexts; a space in which pedagogised subjectivities and relations might be 'otherwise'. The exhibit consisted quite simply of a three by two meter assessment pro-forma, normally an A4 sheet of paper. This is a ubiquitous object in secondary schools in England and elsewhere. When I first wrote about this exhibit (Atkinson, 2013) I argued that the student was challenging the audit culture of school assessment processes and their pedagogising effect. In doing so he was questioning his being as a teacher within the current power structure of education and assessment. Through this work and its critical manoeuvres the student was "becoming minor" in the Deleuzian sense of challenging the hegemonic form of assessment in schools. This challenge to institutional practice through art involved a process of self-encounter or a politics of the self, leading to a reconfiguration of self and world. On another level the enlarged assessment pro-forma, as artifact, challenged the student's university tutors who had the task of assessing the work as part of a course on critical pedagogy. As a provocative act the force of art is demanding, "go on then...assess me!" This force disturbs the power and commodification of assessment; it constitutes a political act challenging the machen of a specific and pervasive pedagogising process. The aphetic nature of this art 'work' is not concerned primarily with challenging the power of institutionalized assessment and its particular subjectivations, though this is very important, but more radically in its gentle presence it

attempts, I would suggest, to undermine power itself in this specific context. It does not challenge a particular subjectivation by asserting another but leaves open the very issue of subjectivation itself.

I will conclude with a description of a third illustration of the force of art emerging in an educational context, this time from the Artist Teacher and Contemporary Practice here at Goldsmiths. The video produced by Rose Wong and her partner is entitled *Ceaseless* (2013). Rose worked with 23 Chinese students to collect their memories, expressions and understanding of 'Chineseness'. Many of these contained politically sensitive material for those living in China such as evidence of attending the Tiananmen Memorials, anti-communist material and news articles. In China these materials were a source of threat to Rose's community of friends and colleagues. The idea for making the video was to capture memories that were oppressed by state politics by placing them in boxes reminiscent of reliquaries. The boxes of memories are taken to a beach in England and their contents are burned before the ocean. Burning the memories and turning them into ash is a way to dissolve the recognizable form of the materials so that they could be transported back to the most politically sensitive place in China, the Tiananmen Square. Burning is also a form of dissolution in many religious cultures, burning the dead is a way of sending them to the afterlife instead of destroying them. In other words burning is a process of a new becoming. The boxes are

then collected and wrapped in a red cloth. The scene shifts from an English beach to Tiananmen Square in Beijing. A girl holds open a box of memories in their burnt form and the ashes are transported in the wind before the seat of power.

The poetic 'work' of this video not only deals with power and resistance to power, injustice and persecution but more than that I argue that it opens a space of non-power, a space of aphesis. The act of burning invokes an aphesis, a release, an enabling force of becoming that seems to open a new space of potential, a space for new relationalities to emerge beyond the reach of power. The video moves beyond art practice as socio-political critique, though this is important, into a more gentle space of open potential. I don't think that the materiality of this 'work' is governed by the determinate will of *praxis*, it is constituted by a poetic assemblage of relationalities including memories, documents, the power of oppression, water, horizons, bodies, fire, ash, political power and more whose materiality is a vital becoming. The non-violent imperative is not to *empower* but to change the vector of power into a state of aphesis, of release and enabling so as to be able to contemplate new forms of becoming and relation.

## REFERENCES

- Agamben, G. (1999). *The Man Without Content*. Stanford: Stanford University Press.
- Deleuze, G. (2004). *Difference and Repetition*. London and New York: Continuum.
- Heaney, S. (2002). *Finders Keepers, Selected Prose 1971-2001*. London: Faber and Faber.
- Waddington, C.H. (1977). *Tools For Thought*. St Albans: Paladin.
- Whitehead, A. N. (1929/1978) *Process and Reality: An Essay in Cosmology*. New York: The Free Press.
- Wong, R. (Writer/ Producer). (2013). *Ceaseless*. Uploaded 2013 August 29 from youtube [Film].
- Ziarek, K. (2004). *The Force of Art*. Stanford: Stanford University Press.

# O 'efeito' Tino Sehgal<sup>1</sup>

FERNANDO JOSÉ PEREIRA

FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO / i2ADS

NOV 2014

---

**1.** Por respeito às premissas do artista relativamente à questão da documentação, não se encontra inserida qualquer imagem ao longo de todo o texto.

## RESUMO

As performances apresentadas ao longo dos últimos anos pelo artista alemão/britânico Tino Sehgal têm vindo a colocar algumas questões pertinentes para todo o universo da arte contemporânea. A sua noção de des-produção apresenta-se de forma disruptiva num território altamente interessado no carácter produtivo dos artistas. Mas não é só a partir desta noção que a obra de Sehgal afirma a sua importância decisiva na arte de hoje. A forma de intervir a que chama *live encounter* não o é menos. A relação que introduz com o espectador e com os *performers* (muitas das vezes membros dos serviços educativos das instituições) é totalmente diferenciada da comunicação contemporânea baseada na ideia de documentação. Aqui nada disso é utilizado, ficando como hipótese única de trabalho a oralidade que, a partir da sua aparente obsolescência, permite ao artista aprofundar a ideia des-produtiva que, de algum modo, determina a existência das suas obras.

## PALAVRAS CHAVE

des-produção  
performance  
*live encounter*

## ABSTRACT

The performances presented over the past few years by the German/British artist Tino Sehgal have been raising some issues relevant to the entire universe of contemporary art. His notion of de-production is presented in a disruptive form in a territory highly concerned with the productive character of artists. But it is not only from this notion that the work of Sehgal asserts its key importance in the art of today. The way to intervene he calls live encounter is no less. The relationship it introduces with the viewer and the performers (often members of the educational services of the institutions) is totally different from contemporary communication based on the idea of documentation. Here none of this is used, remaining the orality as the only working hypothesis that, from its apparent obsolescence, allows the artist to deepen the de-productive idea that somehow determines the existence of his works.

## KEYWORDS

de-production  
performance  
*live encounter*

O percurso heterodoxo do artista Tino Sehgal conduz-nos desde o mundo da dança até à sua inserção no território da arte contemporânea, passando por uma licenciatura em Economia Política. Este último, não é um dado menor. É, talvez, aquele que melhor permite compreender as performances que o artista tem vindo a apresentar um pouco por todo o mundo.

A sua formação inicial na dança aparece como uma lógica de âncora a que o artista se prende para elaborar as suas propostas performativas. Contudo, o visionamento e fruição dos seus trabalhos permite, também, verificar de forma muito clara as razões do seu afastamento desse mundo. Mas é, no entanto, a sua licenciatura em Economia Política, o factor determinante para a mudança radical que opera no seu trabalho. A consciencialização política que lhe advém da formação encetada permite-lhe elaborar uma noção com que vem trabalhando ao longo dos últimos tempos, já inserido no território da chamada arte contemporânea: a *des-produção*.

Tentemos entender um pouco mais aprofundadamente esta noção para melhor se perceber a sua importante contribuição no âmbito das práticas artísticas contemporâneas. É, como seria natural, uma noção política e económica mas que tem consequências muito específicas na prática artística.

Trata-se de um possível aprofundamento da noção de *decrescimento*, hoje muito generalizada em meios políticos alternativos e que

coloca a questão da insuficiência da ideia de crescimento económico bem como da sua carga prejudicial, antes de mais, pela constatação absolutamente inequívoca, do estado a que chegou o planeta no seu todo: miséria generalizada, alterações climáticas, desemprego massivo, etc.

É com este panorama de fundo que as propostas de *decrescimento* se vêm debatendo através da reivindicação de uma economia alternativa, trocas locais, agricultura biológica, etc., em resumo, todo um conjunto de possibilidades que são verdadeiramente alternativas às actuais políticas económicas que apontam todas (ouvimos diariamente) para a necessidade de crescimento económico e para a manutenção de um sistema que está a começar a deixar ver os seus limites, fragilidades e, sobretudo, o seu anunciado fim. A importância destas propostas alternativas afirma-se pela contundência que contêm ao não se deixarem cair no erro, tantas vezes visível nos movimentos de protesto que “apenas” exigem e lutam para que a distribuição seja mais justa. Como se fosse possível. Sabemos hoje que o crescimento continuamente anunciado é letal e requer uma inversão absoluta das premissas.

Será com este contexto em mente que Tino Sehgal introduz a sua noção de *des-produção*, claramente mais apropriada ao território a que se dirige, não vinculado à necessidade de crescimento adoptada pelo pensamento económico mas à de produção. A ideia de produção em arte é determinada por uma contínua alimentação objectual dos vários

componentes de transacção aí existentes: galerias, colecionadores, museus, etc.

A necessidade de produzir é, por isso, um elemento ao mesmo tempo estabilizador e disruptor da relação dos artistas com os seus interlocutores. Se, por um lado, a ideia de produzir, com todo o peso económico que daí pode advir, determina a estabilidade de que muitos artistas anseiam para continuar a desenvolver o seu trabalho; pelo outro, ela é potenciadora de toda a especulação que foi crescendo exponencialmente e que corporiza actualmente o território da Arte Contemporânea. Não será de mais referir uma constatação importante e profundamente confrangedora: a relação íntima existente entre o sistema financeiro global e o núcleo mais *mainstream* da Arte Contemporânea. Veja-se a alteração geográfica recente das intencionalidades expostivas, com exposições, bienais, museus, a decorrerem nos países do petróleo e tudo fica, desde já, mais transparente.

É com esta situação que se debate a noção de Tino Sehgal, ao recusar fazer parte do processo produtivo de acumulação e troca de objectos.

Será necessário, contudo, referir que esta é uma postura que, apesar da sua força disruptiva, se enquadra numa atitude que nasce no âmbito da ruptura conceptual nos anos 60, da qual os exemplos mais perfeitos para ilustrar o que vimos dizendo são os *statements* de Douglas Huebler no ano de 1969: "The world is full of objects, more or less interesting; I do not wish to add

any more." ou de Lawrence Weiner, nesse mesmo ano, quando refere: "I do not mind objects, but I do not care to make them"<sup>2</sup>.

Em Tino Sehgal esta recusa é radicalizada. Agora já não se trata de desmaterializar a objectualidade da obra, trata-se de questioná-la directamente nos seus circuitos económicos. Daí a enorme importância da sua afirmação.

O carácter *desprodutivo* de Tino Sehgal é acentuado pela sua recusa de participação no domínio informativo da documentação (hoje proeminente com a disseminação global da linguagem numérica/digital). A sua opção pelo regime amplamente obsoleto da tradição da oralidade – a transmissão de saber consuetudinário, isto é, o passar de conhecimento geracional unicamente através do recurso ao discurso oral – acentua a distância que introduziu relativamente à actual busca de *perfeição comunicativa* que as máquinas digitais potenciam. Será então necessário referir a lucidez de tal recusa: pela primeira vez na história da prática artística, esta trabalha amplamente com as mesmas ferramentas e linguagens do sistema financeiro: a linguagem binária em toda a sua amplitude camaleónica ocupa o lugar central de toda a actividade humana. A busca e produção de algoritmos eficientes determina a sua aparência, ora artística ora financeira mas no fundo trata-se da mesmíssima linguagem. Mas não em Tino Sehgal.

Contudo, não é só a este nível que a recusa de documentação em Tino Sehgal afecta a instituição artística. Sabemos que as obras

construídas por Sehgal se caracterizam pela sua linguagem performática. Sabemos, também, que o autor se movimenta, desta forma, no âmbito das artes que jogam com o tempo, o que quer dizer que a obra ou é fruída diretamente – aquilo a que Sehgal chama *live encounters* (a eles voltaremos com mais detalhe) – ou, então não é visionada pelo espectador. Nas situações performativas, hoje, vulgares nas práticas artísticas contemporâneas, remete-se, sempre, para a documentação que é realizada: visual, áudio-visual, escrita, etc... Ora, em Tino Sehgal esta documentação não existe. A possibilidade de um *a posteriori* não é sequer equacionada. A sua opção pelo registo da pura oralidade determina, também, a impossibilidade estendida aos vários intervenientes do território artístico – que não os artistas – de as suas obras serem adquiridas mas tão somente "adquiridas". Museus, galerias, colecionadores, todos eles tiveram que se preparar para um outro relacionamento com o artista e com a sua obra que é, por enquanto, absolutamente peculiar.

Mas analisemos algumas das obras produzidas pelo artista, ficando desde já a ressalva para a questão central que o artista coloca: só poderemos falar das obras que vimos, das outras, apenas com o recurso à oralidade e documentação (que é exterior ao artista) fornecida por amigos que as fruíram.

O seu início, enquanto artista plástico afirma-se de forma paradigmática: a sua relação conceptual com a herança minimal/conceptual é espelhada, desde logo, no título da sua primeira peça realizada em 2000: *Instead*

*of allowing some thing to rise up to your face dancing bruce and dan and other things*. O *bruce and dan* são obviamente os artistas americanos Bruce Nauman e Dan Graham que, cada um à sua maneira, forma introduzindo elementos performativos nas suas obras e que Tino Sehgal "homenageia" em jeito de *statement* inicial.

Desde a primeira vez em que fomos confrontados com o trabalho deste artista que nos sentimos verdadeiramente arrebatados pela sua obra. Foi em 2005 no Museu de Serralves e na Bienal de Veneza desse mesmo ano. Depois fomos confrontados com mais alguns e com uma certeza: cada vez mais radicais. Foi o caso do trabalho que apresentou na Documenta XII, de novo na Bienal de Veneza, desta feita em 2013 e, finalmente, a sua obra como finalista do aclamado Turner Prize na cidade norte-irlandesa de Derry, em Dezembro de 2013.

No início, em algumas das suas séries de obras, o artista utilizou como *performers* os funcionários da própria instituição onde apresentava as obras. Serralves não foi exceção: uma primeira performance era realizada pela funcionária que vendia os bilhetes e a outra por um dos guias à exposição da coleção do Museu. Se em Serralves as suas escolhas recaíram num relacionamento mais ou menos discreto dos intervenientes/*performers* escolhidos, na sua intervenção na Bienal de Veneza desse ano a situação modificava-se de forma determinante. Os *performers* mantinham-se no âmbito do grupo de funcionários, desta feita,

2. Tanto em Douglas Huebler como em Lawrence Weiner, os seus *statements* ganham forma nas obras que configuram para as paredes do espaço expositivo, quase sempre como pinturas murais.

os vigilantes da exposição, mas não a sua postura. Aqui, de quanto em quanto o grupo, normalmente passivo, aborrecido e quase dormente, lançava-se numa dança acompanhada de uma canção que entoava de forma divertida: "Ohhh! This is so contemporary, contemporary, contemporary". Dançavam agitando os braços pelo meio das esculturas de Thomas Scheibitz que com ele partilhavam o pavilhão alemão em absoluta mutez e rigor geométrico. O momento – *live encounter* – poderia, ou não ser fruído pelos visitantes, dependendo em absoluto do mais puro acaso de entrar, ou não, à hora certa no pavilhão. Uma obra sobretudo irónica e bem humorada e, contudo, muito ácida para toda uma envolvente das práticas artísticas contemporâneas, pretensamente num dos seus auges, numa exposição tão paradigmática quanto esta.

Na Documenta XXII o trabalho é de um tipo novo na obra do artista. Os *performers* já não são os funcionários da instituição mas voluntários habitualmente ligados às actividades performativas. Como vimos e segundo o próprio artista, os seus trabalhos não podem ser conservados ou arquivados como objectos físicos devido à sua forte reacção contra o sistema capitalista de produção. Mas a sua reacção não é vinculada através de qualquer recurso à ideia de denúncia, tantas vezes erradamente compreendido como forma politizada de fazer arte, antes, segundo uma nova forma de entender a relação da obra com o espectador. Os seus *live encounters* potenciam a possibilidade de novas formas de ligação entre obra e público que, pelo seu carácter absoluta e irredutivelmente efémero,

se afirmam como portadores de uma contingência que afirma a sua ligação intrínseca ao pensamento do político. É de contingência que terá que se falar para descrever a sua peça em Kassel: uma sala escura onde entre sussurros, gritos e encontroes nos íamos apercebendo da existência de um conjunto de pessoas que ali se encontravam e, contudo, não se mostravam. Já não se trata apenas de um encontro, ele é mais que fortuito, quase fantasmático e espectral e, como sabemos perante tal contingência não há documentação que resista. Como muito bem nos mostra Tino Sehgal.

A peça que apresentou em Veneza no ano seguinte, 2013, volta a acolher a luz como possibilidade. Uma ampla sala intensamente preenchida de obras que ocupam o espaço literalmente: as paredes, o chão. No seu meio, numa escala diminuta, dois corpos dialogam através de um sussurrar contínuo acompanhado, por vezes, por contorções corporais quase escultóricas. A peça de Sehgal confronta o espectador com uma espécie de banalidade. A configuração de um espaço preenchido por obras de arte e, também, por corpos que repousam, que observam, que contemplam, que passam. Que distância aqueles dois corpos destes? Paradoxo maior, numa das paredes, um enorme conjunto de desenhos de um psicólogo do início do século XX apresentam-se musealizados e travestidos de obras de arte, prontos a ser apreendidos como objectos e/ou documentos artísticos. À sua frente dois corpos contorcem-se durante um curto espaço de tempo e, de seguida, retiram-se. Para uma

grande parte do público que por ali passa, os desenhos do psicólogo são obras, os corpos não. Mas é exactamente na corporização deste paradoxo que a obra de Tino Sehgal ganha o seu fôlego e a sua dimensão política. Uma aparente troca de papéis que mais não é que a sua afirmação de contingência, outra vez. E, contudo, o *artworld* começa a "entender" o problema. Nada melhor que a atribuição do prémio "Leão de Ouro" para Sehgal. A institucionalização como ameaça.

No mesmo ano de 2013 Tino Sehgal é nomeado para a *shortlist* do Turner Prize. A exposição saía uma vez mais de Londres, onde nasceu e se afirmou. Desta vez a cidade escolhida foi Derry na Irlanda do Norte.

Estaremos na presença de uma exposição que é partilhada por quatro artistas e, contudo, só existem três salas de exposição, o vídeo que anuncia os finalistas só se refere a três deles e, mesmo as fotos de ocasião com os artistas mostram a penas os outros três que não Sehgal. A sua peça afirma-se absolutamente invisível. Aqui a ideia de *live encounter* é levada a uma radicalidade que ainda não tínhamos presenciado. Uma breve descrição da obra situa-nos no âmago da questão: depois de visitar as três salas de exposição o público sai por uma quarta sala vazia que serve de local de encontro e de conversas várias entre grupos. Algumas das pessoas que conversam envergam uma t-shirt que os identifica como sendo "exhibition staff". São elas que individualmente se dirigem a alguém do público que vem a sair e que convidam ao diálogo. A peça de Tino Sehgal corporiza-se então na

conversa mais ou menos alongada que mantemos com um dos elementos/*performers*. A relação estabelecida é muito interessante: não somos nós, enquanto espectadores, que escolhemos a peça mas a própria peça que literalmente nos vem abraçar e falar connosco. Um *live encounter* que contém ainda um outro ingrediente fascinante: a obra (*o performer*) recompensa o espectador pelo seu desempenho na conversa com um valor pecuniário (em Libras) que varia segundo o entendimento do interesse por ele detectado. A ideia des-produtiva alcança aqui um cume de "eficácia" e ironia que é, ao mesmo tempo, crítica e desarmante.

A contingência do encontro é determinada pelo acaso da escolha arbitrária do *performer* que condiciona a sua quase invisibilidade ao diálogo com uma pessoa do público sem, contudo, aparentar qualquer aproximação à ideia performativa de corporalidades várias. Aqui é apenas um diálogo. O que, naturalmente justifica a ausência do artista dos dispositivos mediáticos/espectaculares de divulgação da exposição.

E mesmo pessoas com responsabilidades na produção do Turner Prize, perante tal "ausência" abrem a hipótese de entendimento para a perplexidade do público menos esclarecido e as suas dúvidas sobre se os *live encounters* de Tino Sehgal serão, ou não, realmente arte.

Todo o universo deste artista, através dos dispositivos performativos que cria, tem vindo a colocar em cheque a noção canónica de "serviço educativo". Na sua obra estão contidas

as questões centrais com que podem ser confrontados os chamados “serviços educativos” das instituições. Muito mais que tentar encontrar respostas válidas para tal problema o que se propõe aqui é introduzir a discussão abertamente e, sobretudo, a sua validade operativa. De uma coisa temos hoje a certeza, não mais poderemos olhar para estes serviços através da passividade a que voluntariamente se remetem. A confrontação a que a obra de Tino Sehgal os sujeita tem essa imensa qualidade que é ser disruptiva e de, ao actuar no centro desse turbilhão, potenciar respostas que terão que ser dadas, no mínimo, ao mesmo nível. O que já não é pouco e, sobretudo, determina uma nova adequação a

necessidades impensáveis até há bem pouco tempo. Só por isso já valeu a pena a obra de Tino Sehgal. Veremos o que ela nos trará no futuro. Coisas boas, por certo. Assim estejamos todos dispostos a continuar atentos a estas enormes modificações que se reflectem na obra do artista. Prontos para apreender a alteração significativa que é passar da produção objectual (mesmo quando introduzida criticamente), de algum modo, característica do capitalismo industrial para a actual troca de experiências proposta por Sehgal nos seus *live encounters*, como vimos, totalmente *des-produtivos*. Mesmo, talvez, em termos puramente artísticos. Daí o seu interesse e importância.

# O génio também se aprende: Revisão de Pierino da Gamba em Portugal (1948-1950)<sup>1</sup>

ANA LUÍSA PAZ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

---

**1.** Este artigo retoma uma investigação originalmente publicada em catalão (Paz, 2013).

## RESUMO

O maestro Pierino Gamba, uma criança-prodígio, esteve em Portugal para concertos em várias cidades, entre 1948 e 1950, causando uma forte impressão. O meu objetivo é recuperar o debate que se gerou em torno desta figura de “génio”, para perceber como as reações diante uma figura unanimemente considerada como génio descreveram os elementos da sua aprendizagem, reconfigurando esta ideia romântica e, paradoxalmente, reinscrevendo a importância de que as aprendizagens fossem realizadas na escola de música.

## PALAVRAS-CHAVE

génio  
biografia  
ensino especializado de música  
ensino familiar

## ABSTRACT

The conductor Pierino Gamba, a child prodigy, was in Portugal for concerts in various cities between 1948 and 1950, causing a strong impression. My goal is to recover the debate that has arisen around this figure of “genius” to understand how reactions to a figure universally regarded as genius described elements of his learning, reconfiguring this romantic idea, and, paradoxically, inscribing importance that apprenticeships should be held in the school of music.

## KEYWORDS

genius  
biography  
vocational musical training  
domestic learning

## Introdução

Piero Gamba nasceu em 1936<sup>2</sup> na cidade de Roma e tornou-se uma celebridade cerca dos nove anos de idade, sob a proeza de, sem estudos musicais, dirigir orquestras como um profissional. Mereceu a admiração da imprensa e inspirou o filme *La Grande Aurora* (1947), protagonizado pelo próprio. Após uma *tournée* pela Europa e América do Sul, fixou-se em 1952 na cidade de Madrid, donde voltou a partir na década de 1970, desta vez para se instalar definitivamente nos Estados Unidos da América. Entre muitas outras viagens, o maestro Pierino Gamba visitou Portugal, com alguma assiduidade, entre 1948 e 1950, tinha então por volta dos onze a treze anos de idade. Nessa época, viajava sempre acompanhado pelos pais e pelo seu professor, o maestro Arduini.

O “caso Pierino” configura um dos muitos exemplos do fenômeno cultural da mitificação do génio, que durante a década de 1950 teve grande força na sociedade ocidental, sob a forma peculiar da criança-prodígio. Nessa época, o génio foi apresentado nos meios de comunicação como alguém que, de modo inexplicável, surgia como artista, cientista, criador ou qualquer outra atividade socialmente valorizada, elidindo assim os anos de formação que seriam necessários a qualquer pessoa; quando se trata de crianças-prodígio, o resultado é francamente espetacular, pois nunca seriam evidentes os passos através dos quais a criança pôde alcançar o patamar da excelência.

Tenho vindo a defender que a historiografia pode ajudar a compreender o fenômeno

do génio, não como desmistificadora, mas pela capacidade de desnaturalizar a relação íntima e paradoxal que existe entre a nossa atual ideia de ensino musical e a de génio. Tal entrosamento só poderá ser entendido mediante a visão do seu afloramento, que se há de ter processado a finais do século XIX. Cheguei mesmo a arriscar uma leitura abrangente da utilização desta palavra entre essa época e as primeiras décadas do século XX, quando este enlace entre génio e escola não estava ainda firmado. No meu entender, o génio não se opõe à escola, ele é profundamente escolar (Cfr. Paz, 2014, pp. 67, 724).

Na década de 1950, o panorama artístico e educativo estava estabilizado, de tal modo que parecia não haver qualquer coincidência entre a autoformação do génio e o ensino artístico especializado. Parecia indiscutível que o génio era um fenômeno à parte da escola, pois essa demandava processos de aprendizagem demorados, ao passo que a do génio permanecia na ordem do inexplicável.

Neste panorama, encontro no “caso Pierino” uma explicitação desta relação entre o génio e o ambiente escolar. Na verdade, embora discorressem sobre a fascinação – e a suspeita – provocada pelo pequeno génio, diferentes especialistas (jornalistas, músicos, psiquiatras, espíritas), trataram de colocar em evidência os passos da sua aprendizagem, mostrando, mesmo sem o afirmar, que Piero Gamba fora também submetido a um duro e intenso processo de aprendizagem, primeiro pelo pai e depois por um professor particular. Cada um destes especialistas

2. Não se conhece com segurança a data de nascimento, pelo que aqui seguimos as indicações disponibilizadas na página pessoal do artista (“Piero Gamba: Orchestra Conductor”, 2007). Os biógrafos portugueses referem 1937/09/16 (Santos, 1949, p.11; Garcia, 1950, p.6), em Milão (Martinho, 1949/01/08, p. 16). Aponta-se ainda a data de 1936/12/16, com a significativa coincidência com o aniversário de Beethoven, sem precisar que deste apenas se conhece a data de batismo, 1770/12/17.

deu a sua própria explicação para o fenómeno, mas o que nos importa verificar é que, nessa demanda pela explicação, descreveram as diferentes etapas de aprendizagem e mostraram que a escola musical seria o espaço mais desejado para que esta formação ocorresse.

### Aspectos teórico-metodológicos

Esta pesquisa foi desenvolvida na perspectiva da história cultural, tanto do ponto do seu tema, como da abordagem proposta. A história da música foi há muito reivindicada por este movimento historiográfico (Burke, 1997), e o deslocamento aqui ousado radica em duas premissas sugeridas por Michel Foucault, um pensador reclamado pelos culturalistas (Burke, 2008). Essas premissas propõem, em primeiro lugar, que a historiografia pode ser uma história do presente, olhando para o que é evidente como uma estranheza (Foucault, 2004), e, em segundo lugar, que uma formação discursiva se encontra dispersa pelos variados discursos que circulam numa época, patenteando ideias dominantes – mesmo na sua ausência (Foucault, 2006, pp. 49-50; 1994, pp. 22, 31). A este pensamento teórico deve radicar a possibilidade de pensar que a ideia de uma escola de música estaria presente nos discursos sobre o seu oposto, o génio. Sendo o génio aquele que dispensa a escola e que surge em todos os contextos como sua exterioridade, curiosamente, o que sobre ele é dito faz emergir a escola como solução mais desejável – quando não mesmo a única – para a formação de um artista. Deste modo, estou hoje persuadida

que estes discursos sobre o *topos* do génio reinscreveram, paradoxalmente, a imprescindibilidade da aprendizagem técnica adquirida em contexto escolar.

Para discutir como, a propósito da figura do maestro Pierino Gamba, se realizou em Portugal a putativa ligação entre a escola e o génio, recorri a estudos sobre a genialidade musical, a partir de perspetivas tão diferentes quanto as de Tia de Nora (1995), Anna Lisa Tota (2000) ou Catarina Martins (2011), uma vez que estas autoras vincaram que existe uma intrínseca relação entre a construção da biografia e a consagração da genialidade, numa relação triangular obscura com a escolarização.

Na sua obra *Genius Explained*, o psicólogo musical Michael J. Howe (1999) referiu a escola como o lugar onde nos familiarizamos com os génios. Esta obra analisa diversas biografias de pessoas que foram consideradas, no seu tempo ou posteriormente, como génios. Howe apontou, assim, o advento do excepcional como a conjunção de uma herança social e genética, de um contexto sociocultural e de uma narrativa de vida estruturada. O autor atendeu em especial aos casos de meninos-prodígio e buscou parâmetros que permitissem construir um quadro típico onde fosse possível perceber os casos das crianças que prosseguem uma carreira de sucesso, e o daquelas que na passagem à idade adulta, entram no esquecimento. O detalhe analítico atingido na descrição e comparação de biografias de artistas e pensadores do século XIX e XX permitiu lograr

alguns dos lugares-comuns de construção do “génio” e repensá-los como estando em conexão com uma ideia de escola, mesmo na forma de *ausência*.

Assim, com base nestes trabalhos oriundos de estros tão diferentes, procurei problematizar como a figura de Pierino Gamba incitou o debate de como se deveria processar a formação de um artista. Com efeito, o debate publicado acerca de Pierino Gamba, em que se envolvem diversos especialistas, desde pedagogos, músicos, psiquiatras, jornalistas e espíritas, singulariza um discurso de fusão entre o ideal romântico (que só depende do talento) e o moderno (que carece de uma supervisão pedo-psiquiátrica), em que se reconfigura o lugar da escola especializada de música.

Sobre o “caso Pierino” localizei três monografias originais, duas delas assinadas pelo jornalista Ápio Garcia (1949, 1950), e uma outra de Isidoro Duarte Santos (1949a) do Centro de Estudos Psíquicos. A biografia escrita pelo pai do artista, Pietro Gamba, foi também traduzida para português por esta época (Revelação de Pierino Gamba – extracto..., 1950). Para a pesquisa em periódicos, conjuguei uma leitura abrangente do período 1948-1950, pelo que percorri as revistas semanais *O Século Ilustrado* e *Flama*, com uma estratégia intensiva, focada nos momentos em que Pierino esteve em Portugal. Com o intuito de captar em detalhe as críticas e primeiras impressões, escolhi diários como *O Século* e outros periódicos de cidades onde Pierino se apresentou em concerto:

*Diário de Lisboa* e *Jornal de Notícias* (Porto), *Correio do Ribatejo* (Santarém) e o periódico *Beira Alta* (Viseu)<sup>3</sup>.

### Consagração de Pierino

O maestro Pietro Gamba visitou Portugal pela primeira vez em Dezembro de 1948, a convite do Círculo de Cultura Musical, para concertos dirigidos aos sócios de Lisboa e do Porto (Anúncio, 1948a; Anúncio, 1948b). Porém, a solicitação foi de tal ordem que em breve os jornais anunciam que a mesma associação patrocinaria novos concertos com preços acessíveis a todas as classes (O Maior Maestro do Mundo – Amanhã, ..., 1948; Último Concerto – Hoje, ..., 1948).

Importa-nos observar o calendário noticioso, onde se preparou a opinião pública para a vinda de Pierino. Nas páginas centrais d'*O Século Ilustrado* de 14 de junho de 1947, segundo alegou um jornalista do diário português, foram noticiadas as primeiras revelações sobre “a existência do maestro de 9 anos que assombrava os meios culturais de Paris” (Martinho, 1949, pp. 16-17). Todavia, foi com a aproximação dos concertos em Lisboa e Porto que a imagem do “grande maestro de palmo e meio...” se multiplicou, criando elevadas expectativas: “Dentro de dias chega a Lisboa Pierino Gamba, famoso maestro italiano que apesar dos seus 9 anos incompletos de idade é um portento de música” (Pierino Gamba... um grande maestro..., 1948, p.1). A qualificação de “pequeno maestro prodígio” (Anúncio, 1948a, p. 7), “já famoso ‘maestro’” (Pierino Gamba, Maestro de 11 Anos, 1948, p.3) continuou a aguçar a curiosidade dos

<sup>3</sup>. Escolhi deixar de parte a imprensa de outras cidades visitadas no primeiro trimestre de 1949: Coimbra, Aveiro, Braga e Guimarães (Garcia, 1950, p. 4).

leitores até à chegada do “genial artista de 11 anos”, com receção da imprensa, dos representantes do Círculo de Cultura Musical e do grupo coral infantil Viveiro Musical na gare internacional de Lisboa (Anúncio, 1948b). Operou-se a mesma estratégia de divulgação no regresso para a segunda tournée. Por exemplo, em Santarém, os locais foram informados da vinda do “genial maestro de 11 anos” (Pierino Gamba – o Genial Maestro de 11 Anos..., 1949, p.1) para um único concerto a 3 de Abril de 1949 com a Orquestra Sinfónica do Porto, em que poderiam admirar “a fenomenal memória e extraordinária sensibilidade do infantil regente, cuja precocidade é um caso sério maravilhando quantos supõem defrontar um capricho ou uma fantasia de menino-prodígio” (Pierino Gamba, 1949, p.1).

Percebe-se assim como, para a emergência do génio reconhecido e mandatado para agir como tal, foi necessário que alguém tomasse a seu cargo tarefas periféricas; neste caso, levadas a efeito pelos promotores e pela imprensa. Em Lisboa e no Porto, a primeira aparição de Pierino Gamba foi preparada pela elevada expectativa de abertura das bilheteiras e a calendarização do filme *A Grande Aurora*. Rapidamente foram acrescentados novos concertos “únicos”, e os bilhetes para os concertos, constantemente anunciados como os “últimos”. O mesmo sucedeu nas sessões de cinema. Inicialmente previstas por dois dias em cada cidade, a programação dos cinemas Odeón, Palácio (Lisboa) e São João (Porto) teve rapidamente de ser alterada pela demanda de “milhares

de pessoas que todos os dias ficam sem bilhete” (Anúncio, 1948d, p.3) multiplicada com o anúncio de o protagonista poder estar entre o público e da “circunstância de para muitos ser por vezes difícil assistir aos concertos” (Cinemas: Pierino Gamba..., 1948, p.3). Não se trata apenas de anunciar a vinda, mas também de criar um ambiente propiciador e cristalizador desse *estado de génio*. As primeiras impressões vieram do Porto e transmitiram criticamente um personagem de exceção:

Trata-se, na verdade, dum fenómeno ou dum génio, um artista de espantosa intuição, que por si só, justifica e explica o filme. ... É claro que não se trata duma biografia, mas duma história escrita para nos mostrar as faculdades artísticas de Pierino Gamba – que aparece a rege... Mas o filme é essencialmente Pierino Gamba e o seu extraordinário talento musical (B., J., 1948, p. 5).

#### Demanda dos olhares expert

“Assombro!... É que não há outro adjetivo para classificar e qualificar o divino quando o divino se corporiza e desce até nós” (Freire, 1948, p. 3). Nesta adjetivação se corrobora o “auténtico milagre” anuciado por Arturo Toscanini (citado por Joaquim, 1949, p. 181). O público português estava ciente da vinda do peculiar maestro e encontrava-se ansioso por atestar com todos os seus sentidos se se tratava de um engodo ou de um verdadeiro acontecimento. Nos relatos deixados refere-se essa dúvida, sempre esvanecida ante a criança. “Chegámos a pensar em fraude, isto é, possível conivência da orquestra e o realizador da

fita em virtude de Pierino reger sem partitura”, é o que nos conta o espírita Isidoro Santos (1949a), que antes do concerto assistiu à sessão cinematográfica no Odeón, pensamento logo dissipado ante a “assombrosa criança”. Testemunhar pela primeira vez a simples presença de criatura tão especial era digno de um texto impresso, uma vez que a sua atuação em palco resistia, pelo menos num primeiro momento, a toda a explicação racional. Um jornalista do *Jornal de Notícias* que assistiu a um dos concertos no Tivoli (Lisboa), declara não possuir “competência” para emitir uma opinião sobre “técnica ou valores musicais”, fatores irrelevantes para o seu móbil de averiguar do “fenómeno”, do “miúdo portentoso”, mas as suas palavras não deixam dúvidas quanto ao seu diagnóstico:

Assombro! Não há, não tenho outra palavra para classificar o que vi no Tivoli: assombro! Tudo o que se tem escrito nos jornais, tudo o que eu posso escrever aqui, não valem um fósforo queimado perante aquele assombro. ... Só havia sobre o estrado do pequeno Pierino, os braços delgados esforçando-se por segurarem umas mãozinhas que não lhe pertenciam, e umas pernas tão delgadas como os braços, aguentando o peso enorme de um tronco, cuja cabeça era um assombro de expressão olímpica. Não repare o leitor na excessiva repetição da palavra assombro. É que não há outro adjetivo para classificar e qualificar o divino, quando o divino se corporiza ante nós (Freire, 1948, p. 3).

No mesmo jornal, outro jornalista exprime em modos similares a impressão causada pelo

maestro no primeiro concerto no Coliseu do Porto:

Foi no Coliseu, repleto de gente. Pierino surge no estrado, sem saber como. De pequeno e franzino, o seu vulto perpassara imperceptivelmente por entre violinos e celos. E é de fragilidade a primeira impressão que se colhe. Frágil e mimoso, levemente rosado, de fatinho de veludo preto, calção muito curto, jaquetinha de renda nos punhos, gola e peitilho branco, coturno alvo de neve sobre o sapato preto.

Mas quando a batuta se ergue e comanda e vibra, uma energia espantosa emana da sua figura. É assim o génio – uma força indomável, avassaladora, ciclópica que tudo vence e tudo domina (B., R., 1948, p. 10).

De processo similar se ocupou João de Freitas Branco, um reputado musicólogo português, encarregado da página de crítica musical de *O Século*:

Em vão quisemos afastar a imagem de um pequeno de 11 anos, de calção e peúgas, dirigindo uma orquestra de respeitáveis adultos. A ideia de um mero comercialismo, sem qualquer autenticidade artística, dominou-nos até que, habituada a retina ao nunca visto quadro, pudemos ouvir o que aquele que julgávamos uma criança tinha para nos dizer (1948, p. 1).

Havia então um consenso: Pierino tinha uma capacidade incomum – divina? – para a música. Introduz-se aqui uma dimensão de

relação com a verdade, que tem distribuição igual na suspeita, mas desigual na capacidade de emitir julgamentos. Com efeito, a desconfiança de uma falsária pertença à galeria dos génios, deu a todo o público o mandato para emitir julgamentos. Com esse fito se encontrava todo aquele que assistiu pela primeira ao espetáculo de Pierino Gamba. Rapidamente, a dúvida foi substituída pelo diagnóstico de um estado de anormalidade, ou mais exatamente de exceção, garantida por todos quantos puderam estar presentes e afiançar da veracidade dos acontecimentos. A genialidade suspende assim as regras da normalidade, permitindo que num primeiro tempo um olhar perscrutador, mesmo indiscreto, se abata sobre um indivíduo. Sob o pretexto de se tratar de um génio, de ter poderes e saberes que ninguém entende como os adquiriu é permitido um exame em que uma criança se instala num palco, mostrando as suas habilidades.

Se o génio é em última instância o que não se consegue explicar, não poderia deixar de haver a tentativa científica de “explicação”. “Sim! Diante daquele miúdo de 11 anos, dominando um conjunto de pessoas todas elas para além dos 30 anos, muitas já de cabelos brancos, eu desafio que me expliquem o fenómeno” (Freire, 1948, p.3), provocava um jornalista adepto da “vida eterna na Terra”. “Dizem que os prodígios da sua sensibilidade estão no fenómeno dos seus órgãos auditivos: ouve 150 instrumentos musicais e consegue distingui-los a cada um de *per si*”, avançava outro (Anúncio, 1948b, 7). Os jornalistas estiveram atentos ao conjunto de

características que tornavam esta criança tão especial: “Pierino rege tudo de cor e não falha uma entrada ou um pormenor expressivo. Os seus gestos, sempre adequados ao ritmo e aos efeitos agónicos nada têm de postiço ou de estudado. Vêm-lhe de dentro, corresponde à música pressentida” (B., R., 1948, p. 10).

Por sua vez, Freitas Branco (1948) considerava que “ser minucioso na indicação das entradas de naipes e solistas não é, como tantos amadores julgam, condição indispensável num grande chefe de orquestra” (p.1), estava antes a favor de atribuir a sua “personalidade artística plenamente desenvolvida” à verdadeira raridade que lhe encontrava: a independência de braços. Também o crítico e compositor Ruy Coelho, a propósito do primeiro concerto no Teatro São Carlos (Lisboa), se confessa maravilhado pela “independência da sua mão esquerda”, só comparável à destreza de Nikisch na direção da Filarmónica de Berlim. Para ele, porém, o traço fundamental deste “assombro” era a “autoridade de atitudes, de gestos, de indicação de movimentos”, aliada a um “absoluto domínio da orquestra e das partituras”, a que se juntavam uma “espantosa memória” e uma “impecável” “técnica de direção de orquestra” (Coelho, citado por Santos, 1949, pp. 20-24). A partir de cada uma das áreas de especialização e respetivos vocabulários, foi possível encontrar uma descrição técnica, que circunscreveria a zona de mistério a um mínimo. O maestro, musicólogo e crítico musical Manuel Joaquim (1949) entrevistou em privado Pietro Gamba, o pai do maestro, obtendo um testemunho privilegiado e um

retrato bastante fiel do que se julgava ser a explicação para o fenómeno:

*Das extraordinárias faculdades de seu filho, a que mais me impressiona é, sem dúvida, a memória intelectual e auditiva, a qual julgo não ter paralelo em qualquer menino-prodígio da mesma idade. Assim, gostaria de saber quantas obras já decorou, ou melhor: tem fotografadas no seu cérebro? Umas sessenta* (p. 180).

“Crivado de interrogações, naquela intuição sibilina de que, por trás do génio se esconde um grãozinho de loucura” também o psiquiatra Barahona Fernandes (citado por Santos, 1949, p. 37), à época diretor do recém-inaugurado Hospital Júlio de Matos, foi incitado a assistir ao espetáculo. Entendeu dar o seu contributo ao esclarecimento:

Se fosse preciso rebater a hipótese da metem-psicose, bastava lembrar o facto, plenamente comprovado pelo mestre de Pierino, de que todo o seu saber musical e técnica de regência há sido aprendido do magnífico e sugestivo professor que é o maestro Arduini. Não creiam os ingénuos que Pierino adivinha, por especial inspiração as partituras, os segredos de direção de orquestra, todo o conhecimento que revela nas suas interpretações. Não, tudo lhe foi pacientemente ensinado, compasso a compasso pelo seu compreensivo ensaiador. (p. 37)

O retrato clínico publicado por Isidoro Santos leva ao extremo a vontade de ciência. Num longo opúsculo dedicado a Pierino

Gamba, compilou artigos de imprensa, rebatendo todos os argumentos a partir dos estudos espiritualistas, de César Lombroso e da comparação com outros casos de prodígios. O seu diagnóstico é inequívoco: em Pierino Gamba manifestava-se a reminiscência de vidas passadas (Santos, 1949a, p. 121). Interessa-nos menos a sua conclusão do que a argumentação utilizada para rebater os outros argumentos:

Pierino Gamba é um trabalhador do progresso. Seu corpo tem 11 anos, mas o seu espírito tem milénios. Pouco lhes foi transmitido pelos pais, além de caracteres físicos que o distinguem zoologicamente. Toda a inteligência é obra sua, do seu trabalho de muitas vidas. A tendência musical e o ouvido privilegiado são resultantes de vidas passadas entregues ao ideal artístico do seu coração. ... Não é produto da hereditariedade psíquica. Se ela existisse, haveria muitos génios e Rousseau não seria filho de um relojoeiro. (pp. 154-156).

Cada um dos especialistas manipula um vocabulário técnico para explicar, de um modo muito aproximado à demanda de uma escolarização – a técnica que Pierino aprende com o mestre e a que domina sem mestre –, os componentes e mecanismos que tornam este maestro um génio, resultando mais numa corroboração do que numa explicação. O mistério prossegue, e, com ele, o fascínio.

### **Elementos de criação do génio**

Após uma leitura atenta das fontes, apercebi-me que a figura de Pierino Gamba foi

entronizada como génio a partir de determinados elementos, que podem ser vistos isoladamente. Como regente e enquanto criança, Pierino apresentava-se como: (i) um elemento singular; (ii) o filho único de um *pai desejante*; (iii) o fruto de uma elipse de tempo; (iv) alguém dotado de uma missão quase-transcendente; e como (v) o paradoxal confronto entre a infância do corpo e a maturidade da alma artística. Estes cinco elementos que descrevem a criança italiana não foram os únicos a consolidar a imagem do pequeno maestro como uma força quase divina, pelo menos sobre-humana, mas são os que melhor elucidam sobre a educação do génio.

#### Singularidade

A primeira característica do génio – e a última a tornar-se evidente – é a necessidade de isolar os génios um por um, como se eles fossem uma peça única, da natureza, da divindade, da genética, da cultura. Para novamente os religar a outros génios, do passado, do presente e mesmo perspetivar o futuro do que parece ser uma raça à parte.

Pierino Gamba não foi o único menino-prodígio a visitar Portugal por esta data. Em 1950, o Coliseu do Porto acolheu a Orquestra Sinfónica do Porto sob direção do promissor maestro Roberto Benzi (Silvestre, 1950a; 1950b). Também com pais italianos, nasceu em Marselha em 12 de dezembro de 1937. Iniciou-se no solfejo com o pai, aos 3 anos de idade e no piano aos 4, verificando-se que era dotado de ouvido absoluto. Tornou-se maestro em 1948, aos 11 anos de idade, após algumas aulas com André Cluytens em Paris.

A imagem de Pierino foi ainda explorada na imprensa ao lado da de outras crianças prodigiosas, por exemplo, abraçado ao pequeno mágico português Fun-Kin-Kin (Fun-Kin-Kin e seu Pai, Ling Ching, ..., 1949). Tinha até uma rival, a pequena Gianela de Marco, uma “genial regente de orquestra” de “apenas 5 anos de idade”, também de origem italiana, e que, apesar de não pretender competir com o aclamado Pierino, não deixa de manter as curiosidades despertas para o que parecia ser a época dos meninos prodígios (Um Pierino de Saias – Gianela de Marco..., 1950). Um jornalista augurou mesmo ser necessário “eliminar do idioma o velho tópico que diz ‘fácil como uma brincadeira de crianças’”, ou não fossem as “brincadeiras das crianças de 1950” do calibre de “escrever ensaios filosóficos e dirigir de memória grandes orquestras sinfónicas” (Meninos-Prodígios, 1950, p. 13).

Deste modo, o génio reintegra-se continuamente no passado, e neste sentido se criam laços de fraternidade com indivíduos desconhecidos entre si. A cada a nova aparição de um génio, se vivificam aqueles que há muito desapareceram. A pretexto da vida de Pierino, por exemplo, Mozart renasce nos seus gestos, e Artur Napoleão, o génio português que deslumbrou o mundo oitocentista com o seu talento pianístico, volta a ser recordado:

Mozart, o extraordinário génio da música, é um caso flagrante e bastante discutido. Não queremos, propositalmente, falar de outros, destacadamente Artur Napoleão. Todos os ‘meninos prodígio’ como integrados na série de condutores da magia cadente

dos acordes, receberam aplausos das mais desencontradas gerações e dos mais diferentes pareceres. .... Por isso, pode estabelecer-se – sem receio do tempo que os separa – paralelismo entre os vultos de Mozart e Pierino Gamba, tal como nele existem, simultaneamente, duas forças intimamente ligadas: riqueza espiritual e assimilação das técnicas (Garcia, 1950, pp.5-6).

Tinha sido também esta a percepção de um outro cronista do *Jornal de Notícias*:

Génios precoce tem havido muitos. Tivemos um Artur Napoleão. Mas só Mozart tivemos presente, vendo Pierino diante da orquestra marcando penosamente o compasso com a direita, elevando à altura dos olhos, nos pianíssimos, a mão esquerda, onde brilha um anel. Mozart também era assim piccolo quando percorria a Itália, deslumbrado com o seu génio. E todos criam na inspiração demoníaca do anel que como Pierino usava. Em ambos uma condecoração era o apreço dos homens pelo génio da criança (B., R., 1948, p. 10).

O génio como uma peça única, criada sem ligação à da vida comum e religada a seus iguais – geralmente já mortos – integra uma encenação. Pierino está vestido para o espetáculo, de um modo que força a ligação à galeria de génios, mas essa encenação foi pacientemente cuidada, desde a família.

#### Pai desejante

A biografia de Pierino pelo seu pai mostra-nos uma relação que não se esgota na

simples projeção de destino pais-filhos, nem numa relação estritamente pedagógica, antes se desenvolve numa assimetria que permanentemente potencia a vida do génio. Diferencia-se, nessa obra, aquele que deseja e aquele que pode cumprir o desejo. Aquele que tanto deseja tem de equipar o outro a quem foi dado o dom da vida: Pierino estava melhor dotado pela natureza, pelas circunstâncias e pelo tempo de vida que dispunha pela frente. Pietro, pai de Pierino, fala abertamente da sua paixão desmedida por música, chegando a qualificá-la de “móbida”, pois “por mais que tocassem nunca ficava satisfeito” (Gamba, s.d., p. 10). Constituiu uma cadeia de acontecimentos centrada em si: “faltava-me o acompanhamento”, “este meu desejo levou-me a fazer com que o Pierino estudasse piano” (Gamba, s.d., p. 11). Retrospectivamente, acrescenta:

Hoje que Pierino é o que é, sou levado a pensar nos acontecimentos daqueles tempos. Talvez que as suas fugas precipitadas para o jardim, todas as vezes que me via abrir o estojo do violino, fossem motivadas pela bem conhecida habilidade violinística paterna. Os sons que saíam do meu instrumento deviam talvez magoá-lo horrorosamente e, apesar de a fuga não ter nada de heroico, preferia ser covarde a ter de suportar a tortura de me ouvir (Gamba, s.d., pp. 11-12).

Aquele que muito desejava tocar o violino não fora suficientemente equipado pela natureza para o fazer; aquele a quem a natureza agraciara generosamente com um ouvido absoluto não sentia o impulso

performativo. Mas a natureza encontra-se depois do desejo, esse sim, princípio potenciador de toda a situação. Com efeito, a descrição de como Pietro convenceu o seu filho está enredada num constrangimento que apenas um dom inato e o destino poderiam ter ultrapassado. O petiz não se interessava por música e “nem tão-pouco dera a perceber qualquer vocação pela arte dos sons” (Gamba, s.d., p. 11), apenas o pai alimentava em segredo a possibilidade de que o filho carregasse ainda latente a mesma paixão. O pai desejante tem todavia a seu favor a natureza, que compensou a sua falta de talento com a abundância na geração seguinte. Assegura a ambiência cultural adequada, rodeando a criança de visitas apropriadas que se deslumbram e permitem que Pierino seja testado perante uma orquestra de profissionais. O argumento da natureza, daí que é inato e irradiação de uma missão, permite que o pai desejante não se detenha perante dificuldades. Sem emprego, na mais insólita miséria, o casal lutava não pela sua sobrevivência, mas pela educação musical e divulgação do fenômeno do filho. A partir do dia 6 de dezembro de 1945, Pietro Gamba dedicou todo o seu tempo e magro pecúlio a esse projeto, apenas se detendo no conforto do próprio filho:

chegou a altura, depois de termos vendido muitas coisas úteis, de nos desfazermos dos colchões de arame e dormirmos no chão; mas devo dizer, para meu orgulho, que estes sacrifícios eram partilhados só por mim e minha mulher, pois a Pierino nunca faltou o necessário (Gamba, s.d., p. 8).

Barahona Fernandes observou as capacidades musicais na família Gamba. Deve-se ao ramo materno a transmissão de “certas aptidões, embora menos cultivadas e até reprimidas pela educação”, mas para o psiquiatra o pai “apenas amador” (citado por Santos, 1949, p.48) foi o elemento decisivo:

verdadeiramente extraordinário é que tenha ele reconhecido no filho, até então desinteressado pela música, as suas reais qualidades latentes e tenha tido a intuição de que haveria de ser um grande e precoce dirigente de orquestra. Vencendo a resistência de Pierino, a descrença inicial do professor e o ceticismo de todos, impôs a sua vontade e a breve trecho despontava arrebatador, vulcânico, o talento do seu prodigioso filho (citado por Santos, 1949, p.38).

#### Elipse

O génio é, por definição, alguém em quem o tempo se elidiu. Pierino, aos 9 anos de idade não tocava nenhum instrumento: “O canto e a música não lhe interessavam mesmo nada” (Gamba, s.d., p. 10). Após uma desencorajante primeira lição doméstica, o forte desejo de Pietro Gamba pai ter um acompanhante para os seus momentos violinísticos de lazer levou-o a contratar o Maestro Renato Capoci para o estudo de piano. Em duas semanas, o filho aprendeu duas ou três sonatas de Diabelli e foi escutado por um maestro que apreciou o seu *jeito* (Gamba, s.d., p. 16). Oito lições depois, em setembro de 1945, “o destino” enviou a casa dos Gamba o tenor Nino Mazzoti, artista do Teatro da Ópera, que, embora maravilhado lhe indicou:

Convence-te que o rapaz tem de aprender a técnica necessária. Acredita-me que no ponto em que ele se encontra, se lhe pusessem à frente todas as sinfonias de Beethoven (disse Beethoven como podia ter dito outro qualquer) Pierino, coitado, não saberia onde começar (Gamba, s.d., p.16).

A conversa apenas animou o pai Gamba a implorar o estudo da primeira página da 1.<sup>a</sup> Sinfonia de Beethoven. O acontecimento que se teria seguido, descrito com a forte densidade dramática de uma desavença entre pai e filho, terminou com o pequeno cedendo ao livro deitado sobre si:

Pierino abriu-o na primeira sinfonia, estendendo-se sobre a secretária de maneira a tocar o chão com o pé esquerdo e, com os cotovelos apoiados sobre a tampa do móvel e o queixo entre as palmas das mãozinhas, começou a percorrer com os olhos aqueles milhares de notas. ... – É que... por acaso esta sinfonia é facilíma – foi a resposta pronta e alegre de Pierino (Gamba, s.d., p. 21).

Dito isto, de pronto, tocou 5 páginas, afirmando a sua vontade de aprender música, e prometendo doravante dedicar-se ao estudo; pelo menos, assim intuiu o seu pai, segundo no-lo conta em retrospectiva:

Desde esse dia memorável, Pierino pôs no estudo da música a sua melhor vontade. Se os progressos obtidos com tão pouca assiduidade tinham sido notáveis, sob este novo impulso tiveram êxito estrondoso. Em quatro dias, Pierino esteve em condições

de tocar toda a primeira Sinfonia, tanto a parte melódica, como a do acompanhamento (Gamba, s.d., pp. 25-25).

Sobre o que esta elipse significava – Pierino tinha gasto tempo, mas muito menos do que qualquer outro aprendiz – convirá escutar as argutas questões de Manuel Joaquim:

*Sr. Gamba, como estuda Pierino as obras por ele apresentadas na sua carreira de regente? Pelas partituras, reduzindo as partes orquestrais ao piano.*

*Como aprendeu a ler em todas as claves, condição indispensável para o efeito? O sete-clavio, que uns aprendem à força de muito trabalho em dois ou três anos, e muitos não chegam a conhecer a vida inteira, dominou-o ele em dez dias.*

*Qual o tempo gasto em decorar,... a Quinta Sinfonia? Quarenta a quarenta e cinco dias; contudo, para a Incompleta não lhe foram necessários mais de dezoito (Joaquim, 1949, pp. 179-180).*

#### Missão

A narrativa que conduz Pierino à glória, isto é, ao reconhecimento público do seu talento, está eivada de argumentos que atestam a força do destino a que o indivíduo se encontra submetido, como se ao génio coubesse unicamente o dever e nunca o querer. Perante o destino musical, revelado pelo músico amigo de seu pai, Pierino revoltou-se: “– Diabos levem o Manziotti que veio ontem à noite, Diabos levem o Beethoven que escreveu as sinfonias, Diabos levem quem inventou o piano. Precisamente a mim

é que me havia de acontecer ter um pai que gosta de música..." (Gamba, s.d., p. 26).

Toda a linguagem do talento funciona em revelação, que traz a esta criança "uma luz nova, um brilho que jamais vira" perante a qual se "sustinha a respiração, com medo de quebrar aquela concentração quase mística" (Gamba, s.d., p. 26). O dom foi revelado não pelo pai, mas, gradualmente, por músicos competentes. Focuemo-nos no dia 5 de dezembro de 1945, em que *por acaso* o maestro Giovanni passou pela casa e Gamba pensou imediatamente que esta seria a oportunidade de alguém ver Pierino, gerando uma situação caricata mas decisiva:

O maestro, por fim, decidiu-se. Absolutamente convencido que se iria incomodar, só para tocar uns poucos compassos, ia para se sentar ao piano, quando Pierino, com sinceridade simplesmente lhe perguntou se preferia sentar-se à direita ou à esquerda. ... E começaram. Foi executada a introdução, o andamento dividido em oito. Foi atacado o alegro em dois. Depois de alguns compassos, a cara do maestro estava mais séria e grave. A sua atenção concentrava-se cada vez mais. Agora estudava e experimentava o garoto. Tinha tirado ao compasso o seu ritmo certo, e mantinha-o constantemente variado e terrivelmente brilhante, como se ao seu lado estivesse um pianista da sua força. Mas Pierino não dava moscas de querer ceder. O maestro olhava-o com olhos esgazeados. Não, nunca em sua longa carreira tinha visto tocar piano daquela maneira... Pierino tornava difíceis

até as passagens mais fáceis. ... O espanto tinha-se convertido em admiração e agora o experimentado artista tocava e chorava (Gamba, s.d., pp.30-31).

Mas a prova de fogo aconteceu quando Pierino conduziu pela primeira vez uma orquestra:

Pierino, num fatinho de lã cinzenta, estava de pé sobre uma cadeira de braços. Já não era deste mundo!... O que ele fazia era já sobrenatural, mas Deus quis dar mais uma prova da natureza artística excepcional de Pierino. Ao dirigir, a batuta caiu-lhe das mãos por ter batido na estante dos 2.ºs violinos. Olhou-me por um segundo com uma expressão angustiosa, talvez à espera de uma repreensão, depois com a agilidade de um esquilo, desceu da cadeira e, já de batuta na mão, sem refletir sequer um instante onde poderia apanhar a orquestra que tinha continuado a roçar, marcou o compasso em baixo no movimento certo, e com o braço esquerdo, que tinha estado até então sem se mexer, num gesto cheio de energia e expressão, levantou-o para dar entrada aos violoncelos, no preciso momento. A orquestra vencida deixou de tocar e num ímpeto espontâneo de entusiasmo, levantou-se para o aplaudir:

– É um diretor de orquestra nato, gritou a chorar o professor Giovanni, apertando-o de encontro ao peito (Gamba, s.d., pp. 44-46).

Como mais tarde clamou um admirador português "Vai adorável pequeno, vai!... o teu destino é fascinar" (Joaquim, 1949, p. 181).

### Infância

Pierino, herói enquanto génio a braços com o seu destino, é também uma criança e, por isso, aproximado aos anjos. Assim ele ora se encontra em momentos de êxtase musical, ora se vê nos momentos de idílio infantil. A convocação da infância para a legitimação do seu estatuto de génio é recorrente. Em Portugal ficou célebre a descrição que dele foi feita "frágil como um vime e forte como um gigante" (B., R., 1948, p. 10).

Conta-se que, no decorrer de um dos ensaios a que submeteu a Orquestra Sinfónica do Conservatório do Porto, se permitiu emendar três partes do segundo andamento da 5.ª Sinfonia de Beethoven.... atento a toda a expressão de movimentos, sabe comandar, dirigir e marcar dentro da necessária oportunidade (Garcia, 1949, p. 15).

Manuel Joaquim, à época já com mais de cinquenta anos, emocionou-se até às lágrimas, "avassalado" perante "o talento do mais elevado quilate de uma criança" (Joaquim, 1949, p.169). E todavia, encontra nele não apenas o talento, mas o saber de um artista experiente: "logo que Pierino se colocou perante os seus colaboradores, pude observar a sua fisionomia onde transparecia a Fé, uma das virtudes indispensáveis a todo o artista" (Joaquim, 1949, p.169). Ter a graça pueril de uma criança e possuir a força dominadora de um adulto, eis o que os relatos traem como a intensa perturbação causada durante a atuação de Pierino:

Recomendações discretíssimas feitas, olhar dominador a empolgar os executantes, a

encantadora criança, na qual todas as atenções se concentraram, descreveu o seu primeiro gesto com a batuta no espaço, dando início, por meio da sonoridade luminosa do primeiro acorde, no ato de maior encantamento até hoje visto em Viseu. A graça infantil daquele rosto branco havia desaparecido, e em seu lugar surgiu compenetrado ar de responsabilidade... (Joaquim, 1949, p.169).

A atuação desta "franzina criança de onze anos" perturbou ainda mais o maestro pelo súbito retorno à infância e "inclinação pela brincadeira, a qual não convida à etiqueta" (Joaquim, 1949, p. 177). Também Manuel Joaquim era pai e, levando o artista italiano consigo para a Urgeiriça (Viseu), notou que a sua filha e outras duas crianças rapidamente tomaram conta do 'génio', levando-o para junto do lago. Animou-se Manuel Joaquim por instantes a conversar com a mãe do prodígio acerca do seu dom, "que nem entre os anjos músicos da corte real deve existir músicos como Pierino" (p. 178), quando se viu surpreendido com a aparição súbita de um *tremor de terra*:

Não aparece com o ar de iluminado, próprio de quem se abrasa em anseios de beleza artística, antes deixa transparecer certo aborrecimento com mediano serrote na mão esquerda e martelo na direita. ... Sério por instantes, logo se revela Pierino levado da breca. Parece ter bicho-carpinteiro! Não para um instante, o traquinhas (Joaquim, 1949, p. 178).

O encanto de Pierino, todos o afirmavam, consistia na rápida passagem de criança a adulto, através da música. Quando se encontrava em estado de adulto, era permitida esta avaliação constante, mas enquanto criança deveria ser protegido do olhar de terceiros. Porém, espantou-se o repórter de *O Século* que o recebeu à chegada a Lisboa, com “a sua indiferença, o seu cansaço, a e sua melancolia”. Não teve dúvidas em atribuir essa aparição ao “roubo que lhe fizeram dos prazeres simples e ingénuos da infância” (Pierino Gamba Chegou, Distante, Indiferente e Triste, 1948, p.2). Ainda mais impressivo é o retrato da apresentação no cinema Odeón (Lisboa):

Sem orquestra para dirigir, sem batuta, tal qual como qualquer menino da sua idade, Pierino entrou e sentou-se, mas... não pode ver o filme descansado, nem fazer o que qualquer criança gostaria de fazer: ver o filme e fazer perguntas (é inevitável!). De todos os lados, excitadíssimas, raparigas de todas as idades, senhoras-mães e senhoras-avós procuraram aproximar-se. Choveram os pedidos de autógrafos, ofereceram-lhe flores, apertaram-lhe a mão – abafaram-no, em suma. Antes do fim, Pierino saiu, procurou a rua, onde talvez não o conhecessem, e pudesse, enfim, ser ‘só’ um rapaz de 11 anos, que quer viver... (Anúncio, 1948, p. 4).

Francine Benoît (1948b) professora, musicóloga e crítica habitual do *Diário de Lisboa*, pergunta-se: “Não acabarão por estafar o pequeno? Ele próprio terá defesas para durar?” (p.4). “Este menino deve pertencer

ao Património Nacional Italiano” e, como tal, “devia ser resguardado deste abuso”, era a opinião de “uma musicógrafa portuense” expressa numa carta ao jornalista do *Jornal de Notícias* (Garcia, 1949, p. 8). Se para as pedagogas a infância se sobreponha ao génio, para um outro jornalista,

este excesso de inteligência mesmo revelado na precocidade por determinadas criaturas não podem ficar arquivadas nas estantes dos museus onde as raridades e preciosidades se alinhama. Devem vir para a rua, para o mundo, para o aglomerado humano das grandes urbes onde o facto jamais foi constatado depois de Mozart quando percorria terras sem fim, patenteando a supremacia da sua invulgar aptidão (Garcia, 1949, p. 9).

Era também este o parecer de um avisado psiquiatra,

por muito respeitáveis que sejam os cuidados a tomar de higiene física e mental e de cautelas pedagógicas – que todos reclamam e o bom senso advoga – a verdade é que Pierino pertence ao público (Fernandes, cit. Santos, 1949, pp. 39-40).

#### **Fecho: a escola como falta**

“Piero, tu és um inconsciente e um infeliz se não te decides a deixá-lo estudar. Pierino tem tais qualidades que poderá chegar a ser o maior pianista do mundo” (Gamba, s.d., pp. 30-31). Com esta frase, supostamente pronunciada pelo maestro Giovanni após a cena de virtuosismo pianístico que revelou o menino-prodígio, encontramos a derradeira

e a mais visível plataforma entre o génio e a escola: a promessa.

Na verdade, se Pierino Gamba começa por onde outros acabam, tão senhor do seu ofício que pode, de um momento para o outro regez qualquer orquestra sinfónica, que evolução se pode esperar? Dentro de mais anos, poucos, terá assimilado a produção de Bach, o que lhe falta da produção de Beethoven, as obras-primas de um Schubert, de um Brahms, de Wagner – porque não? – interessar-se-á pela música do século XX, europeia ou americana, dará impulso especial à música italiana, caprichará em ter uma orquestra dele, adestrada no sentido de perfeição do seu ouvido fenomenal e da sua *infalível* memória atual? Será compositor? (Benoît, 1948, p. 4).

As palavras de Francine Benoît contêm o que de mais claro existe na ligação entre o percurso do génio, deixado à sorte do seu dom e dos seus investimentos pessoais, com aquilo que o percurso escolar traz a cada um dos indivíduos, o futuro. Por mais extraordinárias e invulgares que tenham sido as realizações do maestro Pierino Gamba durante a infância, o contentamento com o presente apenas se fixa por instantes – eventualmente na fascinação provocada pelos concertos, quando o impacto do génio atingia o seu auge – nada o poderia libertar ainda de, como qualquer outro escolar, se obrigar a um futuro.

Após as duas temporadas de concertos mais fulgorantes em Portugal, ocorridas entre Dezembro de 1948 e Março de 1949, a

imprensa passou a divulgar Pierino “de calças” (Ferreira, 1949, p.16), continuando a seguir o seu crescimento. Pierino ganhou força e sobreviveu à sua genialidade, como qualquer aluno aprende, para depois ultrapassar o seu percurso escolar.

---

#### **REFERÊNCIAS**

- Anúncio, (1948a, 2 de dezembro). *Diário de Lisboa*, p.7.
- Anúncio, (1948b, 17 de dezembro). *Jornal de Notícias*, p. 2.
- Anúncio, (1948c, 27 de dezembro). *O Século*, p.3.
- Anúncio, (1948d, 30 de dezembro). *O Século*, p.3.
- B., J. (1948, 21 de dezembro). São João – A Grande Aurora, em Italiano. *Jornal de Notícias*, p.5.
- B., R. (1948, 24 de dezembro). Pierino Gamba – O Maestro Prodigio Dá o seu Primeiro Concerto no Porto. *Jornal de Notícias*, p. 10.
- Benoît, F. (1948a, 23 de dezembro). Pierino, no Coliseu. *Diário de Lisboa*, p. 4.
- Benoît, F. (1948b, 30 de dezembro). Os Últimos Concertos com Pierino. *Diário de Lisboa*, p. 4.
- Branco, J. d. (1948, 19 de dezembro de). Pierino Gamba Dirigi em São Carlos. *O Século*, p. 1.
- Burke, P. (1997). Origens da História Cultural. In P. Burke (Ed.), *Variedades de História Cultural* (pp. 11-37). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Burke, P. (2008). *What is cultural history?* Cambridge: Polity Press.
- Cinemas: Pierino Gamba Manifestou Desejos de Assistir Hoje ao Espetáculo do Cinema Ódeon. (1948, 29 de dezembro). *O Século*, p.4.
- DeNora, T. (1995). *Beethoven and the construction of genius*. Berckley: University of California Press.
- Ferreira, S. d. (1949, 16 de setembro). Éxito Triunfal – Pierino Gamba Volta à Atividade e Agora de Calças Compridas (Especial para a Flama). *Flama*, pp. 12-13.
- Foucault, M. (1994). *História da Sexualidade I: A Vontade de Saber*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Foucault, M. (2004). *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes.
- Foucault, M. (2006). Da arqueologia à dinástica. In M. B. Motta (Org.), *Michel Foucault: Estratégia, Poder, Saber*. [Col. Ditos e Escritos IV], (pp. 48-60). Rio de Janeiro: Forense.
- Freire, P. (1948, 24 de dezembro). Várias Notas. *Jornal de Notícias*, p. 3.
- Fun-Kin-Kin e seu Pai, Ling Ching, o Actor Octávio de Matos – Vão em ‘Tournée’ ao Brasil. (1949, 10 de setembro). *O Século Ilustrado*, p.13.

Piero Gamba: Orchestra Conductor. (2007). *Biography*. [website]. Retirado em 3 de novembro de 2014 de <http://www.pierogamba.com/bio.htm>

Gamba, P. (s.d.). *Revelação de Pierino Gamba Contada por Seu Pai*. Lisboa: Sociedade Industrial de Tipografia.

Garcia, Á. (1949). *Pierino Gamba: Mozart do Século XX*. Porto: Editorial Onicla.

Garcia, Á. (1950). *Pierino Gamba: O Génio Da Música*. Lisboa: Edição de A. C. L.

Howe, M. J. (1999). *Genius explained*. Cambridge: Cambridge University Press.

Joaquim, M. (1949). Admirando o génio de eleição de Pierino Gamba. *Beira Alta*, ano 8, n.ºs 1-2, pp.167-181.

Martinho, M. (1949, 8 de janeiro). Pierino Gamba – Genial Maestro de 11 Anos Comoveu o Públco de Lisboa. *O Século Ilustrado*, pp. 16-17.

Martins, C. (2011). *A invenção do olhar e a Fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do Século XX)*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação – Universidade de Lisboa.

O Maestro de 11 anos – chegou esta manhã a Lisboa para dirigir uma série de concertos. (1948, 17 de dezembro). *Diário de Lisboa*, pp. 6-7.

O Maior Maestro do Mundo – Amanhã, Pierino Gamba, num Único Concerto, Regerá, no Coliseu, com um Programa Extraordinário, a Orquestra Sinfónica de Madrid. Preços Populares. (1948, 21 de dezembro). *Diário de Lisboa*, p. 4.

Meninos-Prodígio. (1950, 15 de abril). *O Século Ilustrado*, p. 13.

'Mesmo Sem Orquestra e Sem Batuta' Pierino Gamba Foi Aclamado Num Cinema. (1948, 30 de dezembro). *O Século*, p.4.

Paz, A. L. (2013). El Geni i la Condició Imprescindible de l'Escola: El Pas de Pierino da Gamba per Portugal (1948-1950). *Temps de l'educació*, 33-48.

Paz, A. L. (2014). *Ensino da Música em Portugal (1868-1930): Uma História de Pedagogia e do Imaginário Musical*. Tese de Doutoramento, Instituto de Educação – Universidade de Lisboa.

Pierino Gamba. (1949, 26 de março). *Correio do Ribatejo*, p. 1.

Pierino Gamba Chegou, Distante, Indiferente e Triste. (1948, 18 de dezembro). *O Século*, p. 1.

Pierino Gamba – o Genial Maestro de 11 Anos Vem Amanhã a esta Cidade com a Orquestra Sinfónica do Porto. (1949, 2 de abril). *Correio do Ribatejo*, p. 1.

Pierino Gamba, Maestro de 11 Anos, (1948, 9 de dezembro). *Jornal de Notícias*, p.3.

Pierino Gamba... um grande maestro de palmo e meio... (1948, 24 de novembro). *Jornal de Notícias*, p.1.

Um Pierino de Sáias – Gianela de Marco: A Genial Regente de Orquestra Tem Apenas 5 Anos de Idade. (1950, 4 de março). *O Século Ilustrado*, pp. 18-19.

Revelação de Pierino Gamba – Excerto do Livro 'Revelação de Pierino da Gamba contada por seu pai'. (1950, 17 de fevereiro). *Flama*, p. 6.

Santos, I. D. (1949a). *Pierino Gamba: O Menino-Maestro À Luz Da Nova Psicologia*. Lisboa: Estudos Psíquicos Editora.

Santos, P. E. (1949, 29 de abril). A Genial Figura de Pierino da Gamba – Entrevista com o Grande Amigo da Flama. *Flama*, pp. 12-13, 19.

Silvestre, J. (1950a, 19 de maio). A Portentosa Figura de Roberto Benzi–Criança sedutora. *Flama*, pp. 12-13, 18.

Silvestre, J. (1950b, 26 de maio). Roberto Benzi na Intimidade. *Flama*, p.

Tota, A. L. (2000). *A Sociologia da Arte*. Lisboa: Estampa.

Último Concerto – Hoje, Grandioso Festival de Música Italiana, com o Maravilhoso Pierino Gamba Regendo a Orquestra Sinfónica de Madrid, no Coliseu. (1948, 28 de dezembro). *Diário de Lisboa*, p.5.

# We don't need the art academy. But do we want one?

HELENA CABELEIRA

INSTITUTE OF EDUCATION OF THE UNIVERSITY OF LISBON

## ABSTRACT

Taking as point of departure the common sense that is expressed in the saying: *necessity is the mother of invention*, this article aims to outline some considerations and theoretical articulations that may contribute to the discussion and analysis of the conditions of possibility of an art school in the 21st century. Focusing on a set of authors and texts that, since the past decade, have been debating and scrutinizing the problematics of education and research in the 'artistic' field, this article identifies and discusses some of the urgent issues and evident consensus of the present, as well as some of the most influential theoretical positions, discursive formats and practical solutions through which the issues of 'necessity' and 'desirability' of thinking and making art are perpetuated and reinvented, today.

## KEYWORDS

art  
education  
research  
academy  
invention

## RESUMO

Tomando como ponto de partida o senso comum que se exprime no ditado: *a necessidade é a mãe da invenção*, o presente artigo pretende delinear algumas considerações e articulações teóricas que possam contribuir para a discussão e análise das condições de possibilidade de uma escola de arte no século XXI. A partir de um conjunto de autores e de textos que, desde a última década, se têm dedicado a debater e a esmiuçar a problemática da educação e da investigação no campo 'artístico', serão identificados e discutidos alguns dos temas urgentes e consensos evidentes do presente, bem como alguns dos mais influentes posicionamentos teóricos, formatos discursivos e soluções práticas por intermédio dos quais as questões da 'necessidade' e da 'desejabilidade' do pensar e fazer arte se perpetuam e reinventam, nos dias de hoje.

## PALAVRAS-CHAVE

arte  
educação  
investigação  
academia  
invenção

## Introduction

All archaeologists are interested in the present and in the future, as are all historians. Like anyone who studies history, I try to understand certain patterns, certain ways and modes of thinking, and to address certain problems by comparing how we do things today with all we have done in the past; so, I think an archaeological perspective is simultaneously a perspective on the future. (...) The past is not only the past: the past is also the present. (Carolyn Christov-Bakargiev as quoted in Allen, 2012, np.)

Taking as point of departure the common sense that is expressed in the saying: *necessity is the mother of invention*, this article outlines some considerations and theoretical articulations that may contribute to the discussion and analysis of the conditions of possibility of an art school in the 21st century. Supposes the saying that invention is born when a society has an unmet need, or when something (school, technology) becomes widely known as unsatisfying or limited. It also supposes that 'inventors' (especially when driven by the prospect of profit or fame) are precisely those individuals who are able to detect a need and to create the means to satisfy it by proposing solutions and alternatives that replace the existing (unsatisfactory) reality. In turn, the society adopts such solutions or alternatives if they are compatible with its own values and with the conditions that make it possible. It is often assumed that it is society that has the power to judge what an 'invention'

is, by recognizing and making it proliferate by means of a more or less immediate consumption. Paradoxically, it is often said of an 'invention' which lacks 'receptive circumstances' (an audience, a market, a consumer), that it is 'ahead of its time'. In this case, the meaning of the saying is inverted: *invention precedes its own need*.

Many or most inventions were developed by people driven by curiosity or by a love of tinkering, in the absence of any initial demand for the product they had in mind. Once a device had been invented, the inventor then had to find an application for it. Only after it had been in use for a considerable time did consumers come to feel that they 'needed' it. Still other devices, invented to serve one purpose, eventually found most of their use for other, unanticipated purposes. It may come as a surprise to learn that these inventions in search of a use include most of the major technological breakthroughs of modern times (...). Thus, invention is often the mother of necessity, rather than vice versa (...). Inventors often have to persist at their tinkering for a long time in the absence of public demand, because early models perform too poorly to be useful. (...) For each great invention that ultimately found a use, there are countless others that did not. Even inventions that meet the need for which they were initially designed may latter prove more valuable at meeting unforeseen needs. (Diamond, 1999, pp.242-44)

Therefore, it is with these paradoxes in mind that this article seeks to ask and to think

about questions such as these: what is an art school in the 21st century needed for? To what extent does today's society need or desire an art school? If we consider that any art school is firstly and foremost an invention that precedes (or aims to anticipate) the social necessity of the 'products' that itself aims to produce (art, artists, teachers, researchers and art experts), then, what sort of historical relations and power-knowledge expectations have been established in-between the school, the artworld and society in the present? How can, should or want (or not) an art school to create its own social need (its audiences, its consumers, its market)? Can a historical institution (re)invent itself in order to become *other*? What similarities and differences exist (if any) between what we call an 'inventor' (or creator) and an 'artist'? If the inventor (or creator) is a kind of unthinkable or unpredictable being – a product of chance, a genius – that seems to have the power-knowledge to create and anticipate social needs and desires (including his/her own need and desirability as creator), then, why do we need an art school for? In other words: what kind of needs or desires can an art school meet or arouse in us that cannot be met or raised outside of it, or even, without it?

#### **The invention of necessity: the school of art and the economies of lack**

In-between the continuous unfolding of 'crises' and the entanglement of 'networks' within their borders, in-between the threats of 'budget cuts' and 'measures taken to standardize and regiment

learning', the 'old' educational institutions are faced, in the present, with the need to devise strategies for their own actualization, reinvention and survival. The public school in general, and the university in particular, are now comparable to 'a machine' or 'a factory' where 'packaged knowledge' and 'training' have become, more than a marketplace necessity, a 'permanent (self) obligation' (Edu-factory Collective, 2010; Rogoff, 2010a; Raunig, 2009). Since 2009-10, a number of cultural theorists, philosophers, artists and art critics have been reflecting on this state of affairs, and surveying the conditions and the (im)possible reformulations of educational structures – in particular, the art academy. Throughout Europe and North America, the potentialities and limitations of '*education unbounded*' and of 'insurgent knowledges' in the reinvention of the art academies as 'platforms' for learning and unlearning not subjugated to regimes of containment and accumulation of power-knowledge, are being discussed and experimented. While 'the artworld' increasingly *turns* to the problematic of *education*, protests throughout the 'overcrowded' university systems in Europe and the United States – over the so-called Bologna Process – show the urgency in defying the limitations being set up by 'the forces of bureaucratic pragmatism', as well as in reconsidering how forms of learning, exchange, thinking and making can take place within 'flexible', 'temporary' and 'unstable' institutional 'configurations' (which may or may not be educational or instructive), unconfined and unrestricted by

'measurable outcomes' or 'predetermined expectations' (Rogoff, 2010b; Lemke, 2010; Storr, 2009).

Today, it is almost consensually assumed that "the purpose of studying and teaching" at the Art Academy is "to establish links between current and historical knowledge" – "inheritance and invention" (Madoff, 2009, p.ix) – and, at the same time, "to establish institutional and educational practices" guided by the "prevailing norms within the professional practice" (Chabot, Rutten, Cramer & Troxler, 2013, p.5). These evidences have often been accompanied by persistent criticisms to the tradition of Western art education, namely, criticisms to the relationship between master and pupil which derives from an 'obsolete' form of teaching dating back to the 18th century, and criticisms to the fact that art education has been 'unable' or 'unwilling' to adapt sufficiently to shifting economic and cultural realities and to the new technological requirements. Many of these critical voices are convinced that without a complete reform of the educational system and the suspension of traditional forms of presentation and teaching, it will be impossible for the art academy to play a meaningful role in this changing world. In abridgment: if "European art academies wish to prepare students for the twenty-first century and to push forwards new forms of teaching", it is "necessary" to renew "the content of teaching" and to discontinue "the classical academic disciplines and classes" by means of "project-based" and "practical transdisciplinary education" (Waldvogel, 2006, p.1).

One of the characteristics of the contemporary debate on the reform of higher art education in general, and of the Academies in particular is that it not always makes clear that "most artists have a love-hate relationship with the Academy" (Lesage, 2009, p.2) and that "artists' practices are often formed in opposition to their education" (Vidokle, 2006, p.3). And "if one isn't so sure whether the Academy should exist at all, it is difficult to feel very passionate about a discussion on its reform" (Lesage, 2009, p.2). If we keep in mind that "every school embodies an inheritance at least and at most is an invention rising out of its inheritance" (Madoff, 2009, p.9), we'll see that many of the vices and virtues that have been pointed to the art academy in the 21st century have historical roots in long standing convictions and discourses that relate "artistic misery" and "the crisis of the European art academies" to mutations in the "idea of the universities" – "once realised in the organised unity of knowledge", but now consisting only in "a veritable bazaar of arbitrary individual disciplines" with "no consideration of practical issues" (Waldvogel, 2006, p.1). According to these discourses, once that "the art academy often provides no more than a forum for professors to tend to their egos, not to mention their pensions", "there can be no doubt" that the "system" of the academy "is one root of the cultural misery of society", and that's why "politically minded teaching staff now remain increasingly outside the academies and do not even attempt to pursue an academic career" (Waldvogel, 2006, p.1).

In reverse of the insistent voices of critics lamenting ‘the crisis of the art school’, ‘scholastic inertia’ and ‘the dogmatic tendency of the academy’, there are also voices in the *artworld* who call our attention to the fact that when we examine closely the history of art education in the past one hundred years, ‘the notion of crisis’ seems, at the very least, ‘a misplaced one.’ Not only because the historical definition of ‘what specifically is an art school’ has yielded an amazing range of schools and a proliferation of different models of art education, but mainly because the art school ‘is being constantly re-thought, restructured and re-invented’ through educational ‘experiments’ that are set alongside the historic establishments of the Beaux-Arts and the Art Students League. As a matter of fact, since the mid 1950s an increasing number of ‘experimental schools’ have demonstrated how ‘pedagogical paradigms’ are constantly shifting away from the ‘dominant orthodoxies’ of the educational establishment (Vidokle, 2006, Rogoff, 2010b; Frimer, 2011).

There is unlimited potential today for the artist pursuing an education. The real crisis in art education appears to be one of distribution: radical, experimental and advanced institutions are clustered in Europe and North America, acting as magnets for those in other regions who wish to participate in advanced art practice and discourse. (...) Despite the diversity of practitioners, discourse and focus tends to remain bound, on many levels, to these centres of institutional production and their relatively homogenous

concerns. Perhaps the most efficient way to impact the general state of art education is not by denying the plurality of existing schools and programmes, but by building a new productive model. (Vidokle, 2006, p.3)

Perhaps the art school of the future will not necessarily be an institution made of bricks and run by an appointed team of professionals, but nothing more or less than a mode of transmission of art addressed to everyone as if they were all artists. (De Duve, 2009, p.24)

The assertion: “the minute an artist feels a constraint from an institution, they’re out” (Baldessari & Craig-Martin, 2009, p.46), is particularly illustrative of the “ambivalences” that historically have marked the relation between artists and “academic pursuit” (Storr, 2009, p.58). It also helps to explain why the discourses around the processes of *academization* of the artworld and *scientification* of the doctorate in arts and of artistic research (Lesage, 2009; Holert 2009; Slager & Fijen, 2011; Wilson & Ruiten, 2013), have been marked, in the past decade, by tensions and struggles between “antagonistic spheres”: an “increasing control and regulation” imposed on “essential public rights” and “middle-brow positivism privileged over any form of criticality” has been matched by an “unprecedented” movement towards “self-organization” and “exceptionally creative modes of dissent”, “criticality” and “individual ambitions” that are “challenging people to experiment” with “how they inhabit knowledge” (Rogoff, 2010a, p.1) and how they are willing to reinvent “the reality

of contemporary cooperation” and “the subjective desires” of living, thinking and working together in ways that are opposed to “the vision of the university as a cognitive factory of accumulation and exploitation” (Edufactory Collective, 2010, p.7).

In a paradoxical way, the ever-increasing ‘burocratic’ and ‘supra-national controls’ brought about by ‘the massive initiative of Bologna’ and the emerging dominance of ‘cognitive capitalism’ over European education systems have resulted not only in “producing *academy* as the site of both oppositions and imaginative possibilities” (Rogoff, 2007, np), but also in “the politicization of ‘education’ to an extent we have not seen since the late 1960s” (Rogoff, 2010a, p.2). In other words, during the past decade the field of “education” has been “actualized to its full political potential and become the arena in which issues larger than its own internal questions, are being discussed” (Rogoff, 2007, np). More than a “potential for resistance” (Raunig, 2009, p.5), the political potential of education is now understood as the “potential to not-do, potential not to pass into actuality” (Agamben, 1999, p.180). Furthermore, the “efflorescence of artistic interest in education” is also indicative of “a changing relationship between art and the academy” (Bishop, 2012, p.242).

We know that “an ethics of knowledge is the foundation of any school in its essential definition as a gathering place” (Madoff, 2009, p.9). It is also quite clear to us all that many “spheres and strata of education” – namely,

*public education* – have been “galvanized and linked up with the proliferation of self-organized structures” (Rogoff, 2010a, p.2), ‘self-managed educational systems in art’ and ‘open systems of scientific-research’ that have emerged in the past decade of ‘waning public-sphere culture’ and increasing ‘privatization’ (Rogoff, 2010a; Djordjev, Popivoda & Vujanović, 2007). In “an attempt at cracking the codes of knowledge production” (Djordjev, Popivoda & Vujanović, 2007, np), a growing number of collectivities have sprung up around the world in an “increasingly global alternative-utopian scene” for discussing “new terms and models of a networked, self-empowering, and politically relevant education within the arts” (Holert, 2009, p.3). These *communities of the event* often ground themselves in *critical epistemologies* (Rogoff, 2010b, p.5), economies of lack (Siepen & Sonjasdotter, 2010, p.1) and pedagogies of *ignorance* (Sternfeld, 2010, p.3) that aim to “develop the practice of post-pedagogy in the fields of art theory, culture studies, cultural activism, and educational methods” in order “to find and/or shape alternatives to official educational institutions in the direction of self-education”, and based on “experimental” forms teaching and learning focused on “research” rather than on “a predetermined syllabus taught by predetermined lecturers” (Djordjev, Popivoda & Vujanović, 2007, np).

The entire critical epistemology developed by Foucault and by Derrida rested on questions that always contain a perception of their own impossibility, a consciousness

of thinking as a process of unthinking something that is fully aware of its own status. The structural, the techniques, and the apparatuses, could never be separated from the critical interrogation of concepts. (...) So the struggle facing education is precisely that of separating thought from its structures, a struggle constantly informed by tensions between thought management and subjectification – the frictions by which we turn ourselves into subjects. As Foucault argued, this is the difference between the production of subjects in ‘power/knowledge’ and those processes of self-formation in which the person is active. It would seem then that the struggle in education arises from tensions between conscious inscription into processes of self-formation and what Foucault, speaking of his concerns with scientific classification, articulated as the subsequent and necessary ‘insurrection of subjugated knowledges,’ in which constant new voices appear claiming themselves not as ‘identities,’ but as *events* within knowledge. (Rogoff, 2010b, pp. 4-5)

It should be noted that there are “slippages” between genealogically different notions of “education”, “self-organized pedagogies”, “research”, “knowledge production” and “open-ended production” (Holert, 2009, p.9), and that these slippages mean that “the radical strands of the intersection between art and pedagogy blur easily with the neoliberal impetus to render education a product or tool in the ‘knowledge economy’” (Bishop, 2012, p.242). It is, therefore, in the attempt to problematize the “nature”, “status” and “affect”

of “actual knowledge formations” that the new economies of “free” (Rogoff, 2010b, pp.1-2) want to provide “an alternative to the market and outcome-based and comparison-driven economies of institutionally structured knowledge” (Rogoff, 2010b, p.3). And the alternative is, in this case, a “kind of *unframed* knowledge”: a knowledge “not framed by disciplinary and thematic orders” nor defined by “conventions”, but presented in relation to “the pressures and struggles of contemporaneity” (Rogoff, 2010b, p.1). In short: a knowledge that must be recognized by its “performative faculties” – “knowledge does rather than *is*” Rogoff, 2010b, p.1), instead of being reduced in its “complex operations of speculation” to either “illustration” (Rogoff, 2010b, p.1) or “training” (Rogoff, 2010b, p.4), a knowledge that cannot become “a genre that would visually exemplify *study* or *research*” nor an “aesthetic trope in the hands of curators hungry for the latest *turn*” (Rogoff, 2010b, p.1).

Shifting away from the productivity paradigm that serves the ideals and purposes of the so-called “factories of knowledge” (Raunig, 2009, np) and “creativity industries” (Raunig, Ray & Wuggenig, 2011, p.3), which aim to make the university “the engine of a new economic cycle” (Edu-factory Collective, 2010, p.7) within the “cultural and creative industries ecosystem” (Weckerle & Grand, 2014, p.102) and “economies of cognitive capitalism” (Rogoff, 2010b, p.5), the *economies of lack, ignorance, insurgence, dissidence, disruption and free* emerge in the attempt to demystify and

disassembling the “liberal fantasy” according to which “knowledge, is understood not only as the basis of the contemporary economy, but also as a positive and ‘neutral’ aspect of cognitive capital” (Edu-factory Collective, 2010, p. 7). Instead, they work to turn the university (or the academy) into an “anomalous institution” in which “innovation is not a form of value-added, but the expression of the *common*” (Edu-factory Collective, 2010, p. 7). They claim that “in this decisive transition, a new role for the university is only possible through social cooperation and conflicts”, and “this means turning the university from a place occupied by capital to one occupied by the bodies of living labour” (Edu-factory Collective, 2010, p. 7).

#### **“Genius lacks nothing that it needs”**

It became natural to think the art school of the 21st century as not being exclusively concerned with the processes of learning. Beyond the “actual activity” that “can take place in a school” – “experimentation, scholarship, research, discussion, criticism, collaboration, friendship” –, and which is “a continuous process of redefining and seeking out the potential in practice and theory at a given point in time”, the school also became “a highly active site of cultural production”: books, magazines, exhibitions, commissioned works, seminars, symposia, film screenings, concerts, performances, theatre productions, fashion and product designs, architectural projects and other “public resources such as libraries and archives of all kinds, outreach, organization” (Vidokle, 2006, p.3). All these projects and

activities can be “triggered” – rather than “located at” or “based in” –, avoiding the “positioning” of “school as a privileged or an exclusive site of knowledge *production*” which would only reaffirm “existing social inequalities and hierarchies” (Vidokle, 2006, p.4). On the other hand, “experimentation is key to the structure of a school, to the process of learning and to notions of progress”, because “school as a subjective act” is “essentially, an experiment – one that aims to open, to question, to encourage the formation of subjectivities” (Vidokle, 2006, p.4). That’s why there cannot be “ideal results”, nor “hard-and-fast principles beyond the production and circulation of possibilities”, and the “reshuffling of priorities” (Vidokle, 2006, p.4).

Nevertheless, since that “school is far from the only place where transmission occurs”, we now find ourselves facing “the paradox of a professional school that does not train professions” but, instead, seems to have the ambition to “address everyone” (de Duve, 2009, pp.17, 22). And that’s one of the main reasons why we urgently and unavoidably need “to think about the struggles over education, its alternative sitings, the types of emergent economies that might have some purchase on its rethinking” (Rogoff, 2010b, p.3). Above all, we need to rethink “how ‘education’ might be perceived as an alternative organizational mode, not of information, of formal knowledges and their concomitant marketing, but as *other forms of coming together* [emphasis added] not predetermined by outcomes but by directions” (Rogoff,

2010b, p.3). Directions that are “not geared towards ‘production’” and, instead, give us “the possibility of posing questions that combine the known and the imagined, the analytical and the experiential, and which keep stretching the terrain of knowledge so that it is always just beyond the border of what can be conceptualized” (Rogoff, 2010b, p.4). And this is, precisely, “the appealing part of the economy of ‘free’ for debates about education”: its “unpredictability in throwing up new spheres of interest and new congregations around them” (Rogoff, 2010b, p.8). In other words, an art school should be conceived as “a proposal that hinges on the notion of ‘possibility’, saying far less about *what needs to be done* than about *what can be done* [emphasis added]” (Vidokle, 2006, p.3).

Genius lacks nothing that it needs. Art schools have nothing to teach geniuses. Geniuses do not go to art schools. Students who go to art schools aren’t geniuses. Students who go to art schools lack something. Students go to art schools to get what they lack. Students don’t always know what they lack. The purpose of art schools is to provide students with the things they know they lack and ways of finding the things they don’t know they lack. Schools that do not recognize what students lack should rethink what they are doing. (...) Imagination is very unequally distributed among artists. Who has it and who lacks it has little to do with whether the artist is academic or nonacademic. Nonacademic artists are not our problem. They are their own problem. (...) It is not right to pretend that

not knowing is more creative than knowing. It is not right to pretend that knowing is creating. (...) Ignorance is ignorance. (...) There are other rules, but no exceptions to these rules. (Storr, 2009, pp.65-67)<sup>1</sup>

If we take as point of departure Walter Gropius’ famous assertion that “art cannot be taught” (Gropius, 1994, p.435)<sup>2</sup>, maybe we’ll realize that an art school cannot teach art simply because “we do not know how we teach art” (Elkins, 2001, p.91)<sup>3</sup>. Or, eventually, we’ll arrive to the conclusion that an art school can only set up the conditions necessary for creative production to occur and, by extension, the conditions that make us want to experiment with *other ways of being together* that are radically different and critically emancipated from the existing subsidy models and funding sources that are at the root of our present *need-based* cultures and *lack-based* economies of knowledge.

Insofar as it originates with an individual, insofar as it brings into play subjective talents to create something which brings about an objective enriching of culture, any philosophical, sociological, scientific or artistic discovery seems to be the fruit of a precious chance, that is to say, the manifestation, more or less spontaneous, of *necessity*. Such creations cannot be slighted, whether from the standpoint of general knowledge (which interprets the existing world), or of revolutionary knowledge (which, the better to change the world, requires an exact analysis of the laws which governs its movement). Specifically, we cannot remain indifferent

to the intellectual conditions under which creative activity takes place, nor should we fail to pay all respect to those particular laws which govern intellectual creation. In the contemporary world we must recognize the ever more widespread destruction of those conditions under which intellectual creation is possible. From this follows of necessity an increasingly manifest degradation not only of the work of art but also of the specifically ‘artistic’ personality. (Breton, Rivera & Trotsky, 1992, p.526).<sup>4</sup>

If we follow the teachings of Breton and Rivera, we may have to admit that we – artists, curators, writers, researchers, teachers, etc. – still need to engage with society in order to create certain freedoms and the necessary conditions for creative work to become possible, and for us to be able to live for/on creative work. More importantly: maybe we’ll realize that only in an art school can we learn not to ignore the conditions under which creative activity is itself possible, nor the specific laws – of chance and unpredictability – which govern intellectual and artistic creation. Or maybe all we need is to take the chance and risk to allow ourselves to understand that “the position of artist-as-social-commentator/critic” has reached the end of its revolutionary course, and that now is the time to consider other forms of art and cultural practices that can continue to be viable and desirable, “even in the absence of reference points such as institutions” (Vidokle, 2006, p.2). One way or another, we must face the inevitable:

Knowledge, at present, is not only enjoined to be ‘transferable’ (to move easily between paradigms so that its potential impact will be transparent from the outset) and to invent new and ever expanding outlets for itself, it must also contend with the prevalent belief that it should be obliged not only to seek out alternative sources of funding but actually to produce these. By producing the need for a particular type of knowledge one is also setting up the means of its excavation or invention – this is therefore a ‘need-based’ culture of knowledge that produces the support and the market through itself. (Rogoff, 2010b, p.5)

#### Turns, transfers and (con)traditions: the expanded academy

During the past decade, many artists, curators and cultural theorists have turned their attention to the potential and possibilities of education as a medium and practice of art making. Committed to developing alternative models of learning and spaces of pedagogy, artists and curators have initiated pedagogical projects and staged educational events as artworks of varying size, influence, visibility, discernibility and degree of actualization. (Irwin & O’Donoghue, 2012, p.222).

The 2000s saw an unprecedented “rise of pedagogic projects undertaken by contemporary artists and curators” (Bishop, 2012, p.241). After 2006, the “conspicuous surge of interest in examining the relationship between art and pedagogy” began

1. In the book *Art School: Propositions for the 21st century* (Madoff, 2009), Robert Storr offers his own version of “Rules for a New Academy” (2009, pp.65-67), as inspired by Ad Reinhardt’s “Twelve Rules for a New Academv, 1953” (Reinhardt, 1996, pp.86-91).

2. First published as *Programm des Staatlichen Bauhauses*, April 1919.

3. “The teacher’s lack of control becomes a cliché, and the idea that there is no method for teaching art becomes a truism. Instead studio departments advertise their ability to teach technical preparation, critical standards, models of knowledge offered by other disciplines, operative principles, irreducible elements of perception and visual experience, the ability to manipulate formal language, or the history of questions and response developed in the medium over time. Art departments are said to offer a ‘supportive critical atmosphere’, ‘dialogue’, ‘access to large public collections’ and to the art world (...). These are all

sensible things, and many of them are possible (...). How much art departments teach that is not directly art. (...) Teachers continue to behave as if they were doing something more than providing ‘atmosphere’, ‘dialogue’ or ‘passion’. Art schools would be very different places if teachers and students did not continue to hold onto the idea that there is such a thing as teaching art” (Elkins, 2001, pp.91-92).

4. *Manifesto Towards a Free Revolutionary Art*, first published in1938.

to accelerate due to “artistic concerns (a desire to augment the intellectual content of relational conviviality)” and to the “developments in higher education (the rise of academic capitalism)” (Bishop, 2012, p.241). Since then, artists and curators have been appropriating “the tropes of education as both a method and a form: lectures, seminars, libraries, reading-rooms, publications, workshops” and “itinerant schools” (Bishop, 2012, p.241).<sup>5</sup> These developments have run in parallel with “the growth of museum education”, whose educational services are “no longer restricted to classes and workshops to enhance the viewer’s understanding of a particular exhibition or collection”, but “now include research networks with universities, symposia reflecting upon their practice, and interdisciplinary conferences whose scope extends far beyond the enhancement of a museum’s exhibition programme” (Bishop, 2012, pp.241-42). Today, “within the artworld”, the “discursive formats” of “the extended library-cum-seminar-cum-workshop-cum-symposium-cum-exhibition” have become not only “preeminent modes of address and forms of knowledge production”, but also “a specific mode of generating and disseminating knowledge” (Holert, 2009, pp.8-9).

The recent theoretical and aesthetic emphasis on “pedagogy” – or the *aestheticization* of pedagogy – became widely known, throughout the first decade of the 21st century, by the expression: “educational turn” (Rogoff, 2008; O’Neill & Wilson, 2010), designating a paradigmatic – if not, paradoxical

– reorientation in the *artworld* (in general), and within the academy (in particular). If once upon a time “academia was perceived as a dry and elitist institution (an association that persists in the use of ‘academic’ as a derogatory adjective)”, nowadays “education” is seen as “art’s potential ally in an age of ever-decreasing public space”, “privatization” and “bureaucracy” (Bishop, 2012, p. 242). The philosopher and curator Dieter Roelstraete (2010) describes the contemporary phenomenon of “art education” in the following terms: “art school has suddenly become cool. (...) We see the discursive realm expanding while the sphere of museums and criticism is in crisis. With the growing awareness that artistic training is as much part of the problem as it is part of the solution” (np).

As noted by the cultural theorist Iritt Rogoff (2007): “it seems everyone today is up in arms about education” (np). The words “education” and “academy” are currently “being used” and “over used” as “metaphors” of all “the urgent and important issues of our day”, and as the umbrellas under which everything and anything becomes possible: “were education not imbued with some sense of possibility, we would not have so many exhibition initiatives that take up notions of research, of laboratory, of learning and of teaching as their format” (np). On the other hand, education “is becoming an appropriate proving ground for the necessity to distance and problematize the relations between inputs and outputs in education and to insist on the complete impossibility

of knowing in advance where thought and practice might lead” – which is particularly the case of “education in and of and for, the arts with its flimsy, unstable and non-teleological epistemologies” (np).

Education forms collectivities – many fleeting collectivities that ebb and flow, converge and fall apart. These are small ontological communities propelled by desire and curiosity, cemented together by the kind of empowerment that comes from intellectual challenge. The whole point in coming together out of curiosity is to not have to come together out of identity (...). *Academy* might instead encompass fallibility, which can be understood as a form of knowledge production rather than one of disappointment. (...) I would suggest education to be the site of a shift away from a culture of *emergency* to one of *urgency*. (Rogoff, 2008, pp.6-7)

From theories of ‘relational aesthetics’ (Bourriaud, 2002) to the ‘institutional critique’ of socially committed artists (Fraser: 2005), into the ‘precarity’ of the university’s condition in the age of ‘cognitive capitalism’ (Raunig, Ray & Wuggenig, 2011), much of the recent debate around the future, survival, sustainability and autonomy of contemporary art institutions and platforms has been focusing on the discussion of the potentialities and limits (ethical, aesthetic, political) of the so-called ‘self-organized pedagogies’ or ‘self-organizational education within a pedagogical aesthetics’ (Rogoff, 2008; Siepen & Sonjasdotter, 2010; Kalin,

2012) and, on the other hand, on the reflection around the ‘strategic’ configurations and historical ‘contradictions’ of ‘artistic research’ and ‘writing’ in the context of emergence and liberalization of the ‘knowledge-based economies’ in a ‘creative europe’ (Wainwright, 2008; Holert, 2009; Daichendt, 2012; Corcoran, Delfos, & Maxwell, 2014).

In the attempt to respond to the historical and critical challenges currently faced by artists-researchers-teachers on a global scale – from the restructuring of the systems of artistic education in consequence of the Bologna Process, to the function and financing crisis that has been impacting the traditional roles of public cultural institutions –, many art practitioners, thinkers, experts and policy-makers, have been addressing the problem of “art in times of crisis” and reflecting on the “claim to creativity” (Corcoran & Delfos, 2010, p.5) in “arts and education in a time of digital mutation” (Martel, 2014, p.6)<sup>6</sup>, while posing the inevitable questions: “What kind of education do we as art professionals need today in order to play an effective role in the world? (ElDahab, 2006, p.1); “Are we giving our young artists the education they need today? Are they being prepared in the most effective and creative ways academically and practically? What are the essential philosophical issues of educating the artist for the twenty-first century?”; “What shape and direction should our efforts take, as we seek to actively reshape inherited legacies of the museum and academy, and transform processes of knowledge production and

5. Take, as an example, the exhibition “Pedagogical manifestations: art thinks education”, at the Gallery of the Faculty of Fine Arts of the University of Lisbon (18-25 March 2014): <http://www.fba.ul.pt/manifestacoes-pedagogicas-a-arte-pensa-a-educacao/>

6. *The role of creation in times of turbulence*, a debate organized by Bozar Centre for Fine Arts and Culture Action Europe, to reflect on the impact of social and political turbulence on creation, the role of artists in times of crises, and the role of artists in society. The video is available online at: [http://www.youtube.com/watch?v=\\_gABXOOzVxU](http://www.youtube.com/watch?v=_gABXOOzVxU)

7. *Rethinking Arts Education for the 21st Century* (July 16, 2005), Online: <http://www.tate.org.uk/context-comment/video/rethinking-arts-education-21st-century-part-1>

8. *The Educational Turn and other Detours: Art, Curating and the Academy*. Retrieved February 22, 2013, from <http://artsmanagement.ie/2013/02/>

transfer in the 21st century?<sup>8</sup>.

Since “education” became “the buzz word in the art world” (ElDahab, 2006, p.2), it also became “much less fashionable to go into too much detail about institutions of art education as such” (Lesage, 2009a, p.1). Now that “we have a very big art world”, “the schools have become less important” (Baldessari & Craig-Martin, 2009, p.47). From 2006 until the present, a series of projects have been addressing the “academy as potentiality” (Rogoff, 2007, np) and making “fairly risky” efforts to “bring together the self-organized activist and art institutional world under the umbrella of nonalignment” (Siepen & Sonjasdotter, 2010, p.3), in the context of emergence of “border academies” and “nomadic universities”, and in the attempt to establishing “negotiations between institutional and self-organized cultures” (Rogoff, 2010a, p.2).<sup>9</sup> Since then, countless “experimental schools” (Vidokle, 2006, p.6), “insurgent academies” (Storr, 2009, p.59), “mockstitutions”, “phantom establishments” and “online learning networks” (Thorne, 2012, np) have been “set up in response to what can be fairly called a crisis in the university sector” (particularly in the arts and humanities), offering “a model of how a university should operate – as a community of like-minded people interested in scholarship for its own sake”, as “a space of genuine academic freedom” (Kennedy, 2014, np).<sup>10</sup> There is a growing number of people convinced (and willing to work to put in practice), “the construction of an *autonomous institution*, which is possible through the

invention of *the university of the common*”, an university which “can become so only by becoming autonomous” (Edu-factory Collective, 2010, p.5).

Under the flag “All Power to Self-Education” (Edu-factory Collective, 2009), most of the recent “new schools” – including “artist-run art academies” and “artist-led projects” (Thorne, 2012, np) – aspire to create “an alternative education model for themselves” based on “a non-hierarchical, rhizomatic structure of collaboration” that “does not imply a sector division of labour”, rather, “all participants take part in all aspects”: “organization, decision-making process, research” (Djordjev, Popivoda & Vučanović, 2007, np).<sup>11</sup> Discourses on “transfer” and “transferable knowledge” (Rogoff, 2010a, p.2) circulate through and are put into practice by “the hypermobile actors within the field of expanded academia” (Lesage, 2009a, p.3), involving “multifarious combinations of artists, teachers, students, critics, curators, editors, educators, funders, policymakers, technicians, historians, dealers, auctioneers, caterers, gallery assistants, and so on” (Bishop, 2012, p.242) who “embody specific skills and competences” and “highly unique ways and styles of knowing and operating in the flexibilized, networked sphere of production and consumption” (Holert, 2009, p.1). However, in face of the emerging constellation of “self-organized knowledge communities”, the urgent question emerges: “What does being *professional* mean in this context, especially if access to production possibilities

becomes increasingly easier?” (Weckerle & Grand, 2014, p.101).

The stress is placed on expanding the notion of the academy, rather than on deepening the concept of the academy *stricto sensu*. Their aim appears to be to include as many art institutions as possible within the field of expanded academia, rather than to define the specific role of the art academy as such. Very often, the academic turn seems to be a way to turn away from the academy: indeed, if the art field becomes an academic one, then what an academy has to offer can also be found elsewhere, at other institutions and self-organized initiatives constituting the field of expanded academia. The suggestion seems clear: we don’t need the academy. (Lesage, 2009a, p.1)

### In conclusion

From these final considerations, we note that there is a wide range of authors and authorities, theoretical positions and practical solutions through which it is possible to discuss the conditions of possibility of thinking and making art today. When analyzing the predominant and alternative discourses – either coming from those who defend the academy, or from those who strategically put themselves outside of it –, it becomes clear that the distinction between ‘state-run art institutions’ and the so-called ‘self-organized structures’ in the cultural field ultimately refers to a difference regarding the forms of ‘work’ they make possible, that is, the difference between ‘pre-existing positions to be filled’ and ‘unstructured’

positions continuously open to reinvention. It also becomes clear that whenever discussing or proposing *alternatives* to the existing model of art school or academy, it becomes quite complicated to speak about education when there is no clear hierarchy or institutional organization, not to mention an ‘authority’ or a ‘curriculum’ (Siepen & Sonjasdotter, 2010; Thorne, 2012; Kallin, 2012). This is true not only because self-organized structures and pedagogies tend to transform any educational moment in “self-education”, but because this feature is less due to “a basic fragmentation” of the market and financial resources than to “a productive lack”, to the extent that this “lack” functions as a source of both “woe” and “pride” (Siepen & Sonjasdotter, 2010, p.1).

In this regard, let us not forget that “self-organization” is basically defined as “the social act of gathering ‘freely’ around a lack of resources” (namely, a lack of “budget” and “payment”). Despite the fact that this “lack” allows a relative distance (or independence) from “the logics of the market” – with its regimes of financing and productivity –, it also works to legitimize systems of social distinction and professional competition not exclusively based on academic specialization and certification, but mainly on regimes of self-education and autodidactics which are equally profitable and likely to be exploited in/by the market. We also know that within a “free market system” the “notion of choice” begins in “the educational world of art academies” and is extended through “the art world”. The so-called “real world

9. See, for example: the ACADEMY, an exhibition-symposia-book-project supported by the Siemens Art Fund, the Hamburg Kunstverein, MuHKA Antwerp, the Van Abbemuseum, Eindhoven, and the Department of Visual Cultures at Goldsmiths College (2006); SUMMIT – Non Aligned Initiatives in Education Culture (Berlin, 2007, organized by Multitude e.V., in collaboration with Goldsmiths College, London University and Witte de With, and funded by the Culture Foundation, Germany).

10. “Universities – especially in America and Britain – have found it difficult to adjust to massively increased numbers of students, to the postmodernist assault on the primacy of the Western tradition and on knowledge itself, as well as the demands of government for results, ‘social impact’, ‘added value’ and so on. It often seems all sides in the education debate – whether for or against higher fees for example – accept the idea that university education should be to give value for money, should ‘deliver improved employability’ and increase ‘social mobility’” (Kennedy, 2014, np).

11. *Self-managed Educational System in Art*, a research project on educational systems in the fields of arts and humanities, initiated in 2006 by TkH Centre for Performing Arts Theory and Practice in Belgrade.

(museums, galleries, media, etc.) follows the same logic" of "labour division", keeping the "basic duality" between "paid" labor managed by the State and the work (often precarious) of the "economies of lack" (Siepen & Sonjasdotter, 2010, pp.1-2). Once that it is in this crucial division that everything there is to be known (and debated) on the issue of 'necessity' comes into play, the question poses itself, if only for lack of alternatives: why do we want (if we do) an art school?

## REFERENCES

- Agamben, G. (1999). On Potentiality. In D. Heller-Roazen (Ed). *Potentialities: Collected Essays in Philosophy* (pp. 177-184). California: Stanford University Press.
- Allen J. (2012). Documenta – Looking Back and Ahead. *Frieze* 5 (Summer). Retrieved from <http://frieze-magazin.de/archiv/features/documenta/?lang=en>
- Baldessari, J. & Craig-Martin, M. (2009). Conversation. In Steven Madoff (Ed.). *Art School: Propositions for the 21st century* (pp. 41-52). Cambridge/Massachusetts: The MIT Press.
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. London/Brooklyn: Verso.
- Bourriaud, N. (2002). *Relational Aesthetics* (S. Pleasance, F. Woods & M. Copeland, Trans). Paris: Les presses du reel. (Original work published 1998).
- Breton, A., Rivera, D., & Trotsky, L. (1992). Towards a Free Revolutionary Art. In C. Harrison & P. Wood (Eds.), *Art in Theory 1900-1990: An anthology of changing ideas* (pp.526-29). Oxford: Blackwell Publishing. (Original work published in *Partisan Review*, New York, IV, n.º1, Fall 1938, pp.49-53, and immediately after in the *London Bulletin*, Dec.1938-Jan. 1939).
- Chabot, J. et al. (2013). *Reinventing the Art School, 21st Century*. Rotterdam: Willem de Kooning Academy.
- Retrieved from <http://www.wdka.nl/PageFiles/67201/Re-inventing%20the%20Art%20School.pdf>
- Corcoran, K. & Delfos C. (2010). *ArtFutures Current issues in higher arts education*. Amsterdam: ELIA. Retrieved from <http://www.elia-artschools.org/images/products/58/ArtFutures.pdf>
- Corcoran, K., Delfos, C. & Maxwell, J. (Eds.). (2014). *ArtFutures Working with Contradictions in Higher Arts Education*. Amsterdam: ELIA. Retrieved from <http://www.elia-artschools.org/images/products/125/artfutures-working-with-contradictions-in-higher-arts-education.pdf>
- Daichendt, G. J. (2012). *Artist scholar: reflections on writing and research*. Chicago: Intellect/ The University of Chicago Press.
- De Duve, T. (2009). An ethics: putting aesthetic transmission in its proper place in the Art World. In Steven Madoff (Ed.). *Art School: Propositions for the 21st century* (pp.15-24). Cambridge/Massachusetts: The MIT Press.
- Diamond, J. (1999). *Guns, germs and steel: The fates of human societies*. New York and London: W.W. Norton & Company. Retrieved from <http://www.ahshistory.com/wp-content/uploads/2013/04/GUNS-GERMS-AND-STEEL.pdf>
- Djordjev B., Popivoda M. & Vujanović A. (2007). *Self-managed educational system in art: s-o-s-project – An attempt at cracking the codes of knowledge production*. In SUMMIT: Non-aligned initiatives in education culture (website). Retrieved from <http://summit.kein.org/node/724>
- Edu-factory Collective (2009). *Toward a Global Autonomous University*. New York: Autonomedia. Retrieved from <http://www.edu-factory.org/wp/wp-content/uploads/2010/10/edufactory-book-en.pdf>
- Edu-factory Collective (2010). The double crisis: living on the borders. *EduFactory Webjournal* (Zero Issue, January), 4-9. Retrieved from <http://www.edu-factory.org/edu15/webjournal/n0/Edu-factory.pdf>
- ElDahab, M. A. (2006). "On How to Fall With Grace – Or Fall Flat on Your Face". In F. Waldvogel, A. Vidokle & M. A. ElDahab (Eds.). *Notes for an Art School* (pp.1-6). Amsterdam: International Foundation Manifesta. Retrieved from <http://manifesta.org/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/NotesForAnArtSchool.pdf>
- Elkins, J. (2001). *Why Art Cannot be Taught: A Handbook for Art Students*. Urbana: University of Illinois Press.
- Fraser, A. (2005). "From the Critique of Institutions to an Institution of Critique". *Artforum* 44 (1), 278-85. Retrieved from: [http://www.marginalutility.org/wp-content/uploads/2010/07/Andrea-Fraser\\_From-the-Critique-of-Institutions-to-an-Institution-of-Critique.pdf](http://www.marginalutility.org/wp-content/uploads/2010/07/Andrea-Fraser_From-the-Critique-of-Institutions-to-an-Institution-of-Critique.pdf)
- Frimer, D. (2011). *Pedagogical Paradigms: Documenta's Reinvention*. In *Art & Education Papers*. (An earlier version of this article was published in the journal *Object* 12, 2010, under the same title). Retrieved from <http://www.artandeducation.net/paper/pedagogical-paradigms-documentas-reinvention/>
- Gropius, W. (1994). Program of the Staatliches in Weimar. In A. KAES, M. JAY & E. DIMENDBERG (Eds.). *The Weimar Republic Sourcebook* (pp.435-438). Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press. (Original work published as *Programm des Staatlichen Bauhauses*, April 1919).
- Harrison, C. & Wood P. (Eds.). (1992). *Art in Theory 1900-1990: An anthology of changing ideas*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Holert, T. (2009). Art in the Knowledge-based Polis. *e-flux journal* 3 (February), 1-13. Retrieved from: <http://www.e-flux.com/journal/view/40>
- Irwin, R., L. & O'Donoghue D. (2012). Encountering Pedagogy through Relational Art Practices. *iJADE* 31 (3), 221-236
- Kalin, N. (2012). (De)Fending Art Education Through the Pedagogical Turn. *The Journal of Social Theory in Art Education* 32, 42-55.
- Kennedy, A. (2014). "The Academy: University as it should be". *Spiked*. Retrieved from: <http://www.spiked-online.com/partners/the-academy-university-as-it-should-be>
- Lesage, D. (2009). Who's Afraid of Artistic Research? On measuring artistic research output. *Art & Research: A Journal of Ideas, Contexts and Methods* 2 (2), Spring, 1-10. Retrieved from <http://www.artandresearch.org.uk/v2n2/pdfs/lesage.pdf>
- Lesage, D. (2009a). The Academy is Back: On Education, the Bologna Process, and the Doctorate in the Arts. *e-flux journal* 4 (march), 1-9. Retrieved from [http://worker01.e-flux.com/pdf/article\\_45.pdf](http://worker01.e-flux.com/pdf/article_45.pdf)
- Madoff, S. (Ed.) (2009). *Art School: Propositions for the 21st century*. Cambridge/Massachusetts: The MIT Press.
- Martel, F. (2014). Arts and Education in a Time of Digital Mutation. In K. Corcoran, C. Delfos & J. Maxwell (Eds.), *ArtFutures Working with Contradictions in Higher Arts Education* (pp.6-12). Amsterdam: ELIA
- Raunig, G. (2009). In Modulation Mode: Factories of Knowledge. *Eipcp Multilingual Webjournal*. Retrieved from <http://eipcp.net/transversal/0809/raunig/en>
- Raunig, G., Ray, G., & Wuggenig, U. (Eds.). (2011). *Critique of Creativity: Precarity, Subjectivity and Resistance in the 'Creative Industries'*. London: MayFlyBooks. Retrieved from <http://mayflybooks.org/wp-content/uploads/2011/05/9781906948146Critiqu eOfCreativity.pdf>
- Reinhardt, A. (1996). Twelve Rules for a New Academy (1953). In K. Stiles & P.H. Selz (Eds.), *Theories and Documents of Contemporary Art: A Sourcebook of Artists' Writings* (pp.86-91). Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press. (Original work published in *ArtNews* 56 (3), May 1957, pp.37-38, 56)
- Rethinking Arts Education for the 21st Century [Debate]. 2005, July 16. Retrieved from <http://www.tate.org.uk/context-comment/video/rethinking-arts-education-21st-century-part-1>

- Roelstraete, D. (2010). Critical Mess: On the Ruins of The Museum's Research Departments. *Mousse Magazine*, 26 (November). Retrieved from <http://moussemagazine.it/articolo.mm?id=620>
- Rogoff, I. (2007). *Academy as potentiality*. SUMMIT: Non-aligned initiatives in education culture (website). Retrieved from <http://summit.kein.org/node/191>
- Rogoff, I. (2008). Turning. *e-flux journal* 0 (november), 1-10. Retrieved from [http://worker01.e-flux.com/pdf/article\\_18.pdf](http://worker01.e-flux.com/pdf/article_18.pdf)
- Rogoff, I. (2010a). Editorial: Education actualized. *e-flux journal* 14 (march), 1-3. Retrieved from [http://worker01.e-flux.com/pdf/article\\_127.pdf](http://worker01.e-flux.com/pdf/article_127.pdf)
- Rogoff, I. (2010b). Free. *e-flux journal* 14 (march), 1-11. Retrieved from [http://worker01.e-flux.com/pdf/article\\_120.pdf](http://worker01.e-flux.com/pdf/article_120.pdf)
- Siepen, N. & Sonjasdotter, Å. (2010). Learning by Doing: Reflections on Setting Up a New Art Academy. *e-flux journal* 14 (march), 1-9. Retrieved from [http://worker01.e-flux.com/pdf/article\\_122.pdf](http://worker01.e-flux.com/pdf/article_122.pdf)
- Slager, H. & Fijen, H. (2011). Editorial: As the Academy turns. *maHKUzine: Journal of Artistic Research* 10 (Summer), 4-6. Retrieved from <http://www.mahku.nl/download/maHKUzine10.pdf>
- Sternfeld, N. (2010). Unglamorous Tasks: What Can Education Learn from its Political Traditions?. *e-flux journal* 14 (march), 1-12. Retrieved from [http://worker01.e-flux.com/pdf/article\\_8888125.pdf](http://worker01.e-flux.com/pdf/article_8888125.pdf)
- Storr, R. (2009). Dear Colleague. In Steven Madoff (Ed.), *Art School: Propositions for the 21st century* (pp. 53-67). Cambridge/Massachusetts: The MIT Press.
- The Academy 2014, University as it should be: three days this summer*, 2014, July 19-21. Retrieved from: [http://www.instituteofideas.com/events/the\\_academy\\_2014#.U6xKZpRdUex](http://www.instituteofideas.com/events/the_academy_2014#.U6xKZpRdUex)
- The Educational Turn and other Detours: Art, Curating and the Academy* [Debate], 2013, February 22. Retrieved from <http://artsmanagement.ie/2013/02/>
- The role of creation in times of turbulence* [Video File]. BOZAR and Culture Action Europe (Org.) 2014, May 8. Retrieved from: [http://www.youtube.com/watch?v=\\_gABXOOzVxU](http://www.youtube.com/watch?v=_gABXOOzVxU)
- Thorne, S. (2012). New Schools. *Frieze* 149 (September). Retrieved from <http://www.frieze.com/issue/article/new-schools/>
- O'Neil, P., & Wilson, M. (2010). *Curating and the Educational Turn*. Amsterdam: De Appel Arts Centre & Open Editions.
- Vidokle, A. (2006). Exhibition as School in a Divided City. In F. Waldvogel, A. Vidokle & M. A. ElDahab (Eds.). *Notes for an Art School* (pp.1-6). Amsterdam: International Foundation Manifesta. Retrieved from <http://manifesta.org/wordpress/wp-content/uploads/2010/07/NotesForAnArtSchool.pdf>
- Wainwright, C. (2008). *Strategy Paper: The importance of Artistic Research and its contribution to the 'new knowledge' in a Creative Europe*. Amsterdam: ELIA. Retrieved from [http://www.elia-artschools.org/images/products/13/research\\_paper\\_08.pdf](http://www.elia-artschools.org/images/products/13/research_paper_08.pdf)
- Waldvogel, F. (2006). Each One Teach One. Adorno: Thinking is action, theory is a form of practice. In F. Waldvogel, A. Vidokle & M. A. ElDahab (eds.). *Notes for an Art School* (pp.1-11). Amsterdam: International Foundation Manifesta
- Weckerle, C., & Grand, S. (2014). The Future of the Cultural and Creative Industries will be Designed by its Actors. In K. Corcoran, C. Delfos & J. Maxwell (Eds.), *ArtFutures Working with Contradictions in Higher Arts Education* (pp.100-109). Amsterdam: ELIA
- Wilson, M., & van Ruiten, S. (Eds.). (2013). *SHARE Handbook for Artistic Research Education*. Amsterdam: ELIA. Retrieved from <http://www.elia-artschools.org/images/products/120/share-handbook-for-artistic-research-education-high-definition.pdf>

# Against technological determinism: Learning objects and blended learning in Higher Arts Education

EDUARDO MORAIS

ESCOLA SUPERIOR ARTÍSTICA DO PORTO  
UNIVERSITY OF PORTO DIGITAL MEDIA PhD CANDIDATE

## ABSTRACT

Digital media technologies have brought about far-reaching consequences, often yet unknown or open for debate, to many institutions and society as a whole. Specific media and technologies may lead to wholly different sets of effects, while those technologies are in turn shaped, often in unintended ways, by their creators' ideologies and biases. Thus, active participation in technological development is deemed a democratic exercise. In the field of Higher Education, however, the disruptive potential of technology is often discussed along lines that fail to appreciate the agency of educators and that there may be a multitude of possibilities outside the massive open online course (MOOC) mould set by promoters of a techno-deterministic discourse. Leadership in this development of alternative forms of mediated education would be expected of Arts educators; however, many in the field tend to consider it as shielded from disruption, even as Higher Arts Education is eroded under their feet by policies that favour 'creative' programs aimed at immediate technical fluency and at a naïve short-term notion of 'employability'. Rather than risking irrelevance by passively becoming clients to the centralized technological industries, Arts educators are called to maintain their vital central role through the active and critical development of their educational resources – thus producing learning objects that enable blended learning methodologies, creating a positive alliance of face-to-face to mediated education.

## RESUMO

As tecnologias e os media digitais trouxeram múltiplas consequências, por vezes ainda indeterminadas ou debatíveis, ao funcionamento de múltiplas instituições e da sociedade como um todo. Meios e tecnologias específicos podem provocar conjuntos de efeitos inteiramente diferentes, enquanto estas tecnologias por sua vez manifestam, ainda que accidentalmente, as ideologias e os preconceitos dos seus criadores. Assim, uma participação activa no desenvolvimento tecnológico é considerada um exercício democrático. No campo do Ensino Superior, no entanto, o potencial disruptivo da tecnologia é debatido em linhas que muitas vezes negligenciam a volição dos educadores e a existência de múltiplas possibilidades para além do molde dos cursos de massas online (MOOC) estabelecido pelos promotores de um discurso tecno-determinista. A este respeito, seria expectável que os educadores do campo das Artes tivessem um papel liderante no desenvolvimento de formas alternativas de educação mediada; contudo, muitos no campo tendem a considerá-lo protegido da disruptão tecnológica, mesmo enquanto o Ensino Superior Artístico é esboçado debaixo dos seus pés por políticas que favorecem programas 'criativos' virados para uma fluência técnica imediata e para uma visão ingénua e de curto-prazo da 'empregabilidade'. Em vez de serem clientes passivos das indústrias tecnológicas centralizadas, arriscando assim a irrelevância, pede-se aos educadores artísticos que mantenham a sua vital centralidade através de um papel activo e crítico no desenvolvimento dos seus recursos educativos – produzindo assim objectos educativos potenciadores de metodologias de ensino híbridas, aliando de forma positiva o presencial ao mediado.

## KEYWORDS

e-learning  
learning methods  
educational  
resources  
technological evolution

## PALAVRAS-CHAVE

e-learning  
métodos de aprendizagem  
recursos educativos  
evolução tecnológica

*So machines can only be products of our being, and as such, windows into our souls...*

*By monitoring the machines we build, and the sorts of things we put into them, we have this amazing direct litmus as to how we are evolving.*

Douglas Coupland  
*Microserfs*, 1995

We are living in a historical period in which new media forms enabled by digital technology have been refashioning institutions and replacing older forms of media (Bolter & Grusin, 2000). To digital denizens in this period of protracted instability and media convergence (Jenkins, 2006) it can often feel as if we are victims to the old curse, that we may live in interesting times. Indeed, as Marshall McLuhan (2001) stated, the introduction of new media brings about irresistible shifts to the 'patterns of perception' and acts as driver of societal changes. An assessment of the far-reaching consequences of these shifts and changes is still a topic of ongoing discussion: one's digital paradise is another's digital purgatory and yet another's digital hell.

Self-described 'technological evangelists' seen at TED and similar conferences, advocating quite often the interests of technology industries from the western coast of the United States of America, may preach a Gospel in which this technological disruption is utopian in its effects: pointing toward greater cultural participation and individual freedom, a world unburdened from the stifling weight of 'old media'. In contrast, while other thinkers may be right to regard technology and new media as amoral Pharmaka (Stiegler, 2012) that may be used in ways that are – from the point of view of different observers and stakeholders – either constructive or rather destructive, it's perhaps more accurate to look at technologies and media as shaped, even if in unintended ways, by the morals, interests and biases of their creators

(Rushkoff, 2012). Therefore, to engage in technological development is to shape the future and drive the aforementioned shifts and changes. As doing so narrows possibilities – see the phenomenon known as path dependence –, such engagement with technology and new media development becomes critical in multiple ways. Avoiding technological dystopias thus requires active participation rather than passive Luddism.

Debates about the intersections of technology and Higher Education or Arts Education tend to mirror the wider discussions about media convergence. Still, even though Universities and other Higher Education Institutions are quite often the incubators of developments in technology and media, educational practices in most institutions have remained largely unaffected by the possibilities of technical mediation. In this context, techno-evangelists such as Clay Shirky (2012) present Higher Education as ‘ripe for disruption’, so that as consequence, institutions’ obliviousness to the potential of technical mediation presents them with an existential threat (also Davidson & Goldberg, 2009; Johnson et al., 2013). The moment of disruption was thought to finally arrive with the opening of massive open online courses – or MOOC – promoted by wealthy institutions in developed countries, often as result of collaboration with leading corporations in the technology industries. In similar fashion to the unbundling of the media industries described by Nicholas Carr (2009), MOOCs do promote the unbundling of Higher Education programs, therefore

such initiatives are feared to lead into a near future in which Higher Education too becomes deterritorialized, increasingly privatized and globally centralized (King & Sen, 2013; Selwyn, 2010). According to such a view, technical mediation inevitably leads to a paradoxical outcome in which the economic disruption (Carr, 2005) and diminishing central role of local educators is not compensated by the positive effects, such as the narrowing of the ‘digital divide’, promised by affordable online education. Instead, technical mediation may actually effect a widening of educational gaps (Sousa Santos, 2008). In a nightmarish future scenario, local institutions thus either disappear or become the simple, ‘cost-effective’ franchises of a few global brands of Higher Education.

If one finds such a possibility disturbing, one might feel tempted to ignore the challenges and dismiss the disruptive influence of digital media on Higher Education, seeking confirmation in the importance awarded to the physical proximity of educational actors and their social interactions (Wiley, 2005). Many current massive open online courses, having attempted to virtualize traditional classroom lectures on a large and networked scale, are indeed failing, falling prey to a predictable lack of engagement that leads to low student motivation and retention (Quillen, 2013; Reinhardt, 2013). Arts educators, considering the role of affect in their practice, therefore may be tempted to heave a deep sigh of relief and dismiss recent mediation initiatives as no more threatening than correspondence courses.

Such a dismissal would probably be premature, however. Media convergence is a historical process yet without a stable end in sight. A very large majority of students currently enrolled in Higher Education can be safely described as ‘digital natives’ (Prensky, 2001) with a set of expectations about their institutions’ relationship to digital media that is quite different from those of previous generations (Ito et al., 2008). Such expectations are addressed by a newer generation of personal learning environments that, providing an educational experience tailored to each student, are predicted to become one of the key medium-term trends in Higher Education (Johnson et al., 2013). The takeaway is that newer, more refined and nuanced approaches to the technical mediation may well surpass the limitations of the current generation of MOOCs and carry out the threat to disrupt and unbundle Higher Education.

Educators and institutions thus cannot refuse to acknowledge the potentialities of technical evolution and the extent to which transformations are already happening. In addition, educational agents will also need to consider the context in which said technical evolution is biased by liberal economic policies and directed toward quantitative objectives of ‘efficiency’ and ‘competitiveness’. In Portugal, as in other Southern European countries hit with budgetary crises and demographic stagnation, blindness to mediation may well present additional traps to educators and institutions. Being obvious that Higher Arts Education institutions are

in no way shielded from this socio-economic environment, so they too are under pressure to focus on ‘pragmatic’ quantitative outcomes. As educational policy became increasingly aimed at ensuring students’ short-term employability (often quite unsuccessfully), many Arts curricula, especially at private institutions, have been refashioned as ‘creative’ programs with a focus on teaching a narrow set of ‘employable’ technical skills. Following this path leads institutions and educators to slowly but inexorably stray outside their foundational scope and educational aims, outside their ‘comfort zones’ and into a competitive arena against institutions – and educational systems – that have sound traditions in technical, skill-based education. Liberal ideologues may approve of such ‘competitiveness’; however, for Higher Arts Education institutions with no technical tradition – institutions too understaffed, too underequipped, too underprepared – straying into technical education is a trap; a trap that is indeed a threat to the diversity of Higher Education.

Therefore, educational actors can no longer afford to wish away the problems set by mediation. Henceforth they will need to adapt their roles in the face of those ever-improving digital platforms. If policies indeed recognize the desirability of a central role for local institutions and educators, then inter-institutional networks that foster actor mobility and resource sharing may be consolidated in the face of the pressures toward deterritorialization and centralization (Sousa Santos, 2008). However, most

challenges presented by digital media will also need to be addressed by digital media.

No other field of Higher Education would be better suited to address these challenges and take the reins of digital media development than Arts Education. When facing the unstable process of media convergence, artists are expected, as McLuhan wrote (2001), to “encounter technology with impunity” (p. 19), keeping the necessary distance from technological positivism in order to critically embrace new media (Dutton, 2002; Snyder & Bulfin, 2007). The possibility exists that digital media may be developed in directions that supplement face-to-face instruction rather than replacing it (Dutton, 2002). It is up to educators to embrace such a possibility rather than become passive clients of the technology industries.

In such a scenario, it is highly predictable that hybrid or blended learning methodologies, here broadly defined as a synergistic combination of online and face-to-face instruction (Graham, 2006; Vaughan, 2007), should become prominent. Such a blended approach may mitigate Higher Arts Education institutions’ economics-driven slippage into technical education, as educators may offload technical course content, turning the acquisition of technical knowledge into homework that leverages high-quality online learning objects produced in the context of inter-institutional networks. That way, it is possible that face-to-face instruction once again focuses on the artistic practices that are these institutions’ *raison d'être*.

Still, rather than aiming at maintaining a *status quo*, blended learning methodologies may enable local institutions and faculty to craft robust new protocols – in the sense that adds the social to the technological, as put forward by Lisa Gitelman (2006) – for Higher [Arts] Education, thus refashioning it in ways that secure its diversity and the central role of local educators.

The development of reusable learning objects (Hodgins, 2004; Wiley, 2005) specifically designed for use in blended learning is hereby considered a common bond between the adoption of such an educational methodology in a new Connectivist pedagogical paradigm adapted to networked cognition (Siemens, 2006) and the aforementioned building of inter-institutional collaboration networks (Sousa Santos, 2008). There are many strict definitions of ‘learning object’ and multiple international standards (McGreal, 2004). Most are found, however, to be overly concerned with technological issues and are ill-adapted to the complex pedagogical realities of Higher Education (Merriënboer & Boot, 2005; Wiley, 2005) as social interactions, rather than information availability, indeed play an increasingly greater role at the highest levels of Bloom’s hierarchy of educational outcomes (Bloom & Krathwohl, 1956). Thusly, it becomes inevitable that efforts to refashion and remediate Higher Arts Education through blended learning shall endorse a broad definition of learning object as a reusable digital resource that can mediate learning (Wiley, 2005) – an understanding that matches the holistic pedagogy of Connectivism.

The urgency of critical learning object development hasn’t been quite matched by scholarship on the matter. In the field of Higher Arts Education, while researchers have paid some attention to the use of Learning Management Systems – such as the often dreaded Moodle or Blackboard platforms – or the use of pre-existent desktop and online software in an academic setting (e.g. Scholz, 2011), little scholarly literature has been found about the design, development and evaluation of learning objects that are indeed specific to Arts education. There have been some isolated research efforts, mostly conducted at the levels of Elementary and Secondary education – for instance, research reporting on the use of games or 3D environments in visual arts education (e.g. Caetano, 2008; Sun, Chan, & Meng, 2010) – but large studies and funded initiatives about the use and development of learning objects in Higher Arts Education remain elusive.

There are deep gaps in our knowledge of learning objects or educational resources that call for such broad research efforts. Recent bibliometric studies found a need for further research on the relationships between the conception and design of learning objects and the participation and motivation of students and faculty (Drysdale & Graham, 2012; Halverson, Graham, Spring, & Drysdale, 2012). This relates to the key issue of learning objects’ reusability. Lack of granularity – i.e. too much content – presents a serious challenge (Braga, Dotta, Pimentel, & Stransky, 2012); so does, as in the case of Arts Education, context specificity (DeVries,

2013). Ongoing enquiries are needed to assess the specific instructional contexts in which learning objects may play a role in enabling blended learning methods.

In conclusion, Arts educators and institutions are in a privileged position to, as Karen Ferneding (2007) put it, “negotiate the effects of mediation” (p. 1344). They are called to embrace the possibilities of digital media while refusing to give in to the kind of techno-deterministic discourse that “[ascribes] any degree of agency to the technological artefact rather than the non-technological processes which shape its development and implementation” (Selwyn, 2010, p. 43). At the moment, however, much is unknown about the ways the simplest of technological artifacts – learning objects – can be developed, used, and reused in ways that may enable blended learning methodologies that sustain educators’ centrality and face-to-face artistic practice in Higher Arts Education. Both this field and this learning methodology bring challenging specificities to the development of motivating learning objects. Still, educators and institutions must be willing to embrace such development and dare to experiment. To do so may allow institutions to resist some of the pressures set by liberal economics and the technology industry, thus enabling educators to actively shape the future of Higher Arts Education.

## REFERENCES

- Bloom, B. S., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, The Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain. Educational and Psychological Measurement*. New York: Longmans, Green and Company.
- Bolter, J. D., & Grusin, R. A. (2000). *Remediation: Understanding New Media*. MIT Press.
- Braga, J. C., Dotta, S., Pimentel, E., & Stransky, B. (2012). Desafios para o Desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem Reutilizáveis e de Qualidade. [Conference proceedings]. In *XXXII Congresso da Sociedade Brasileira de Computação*. Curitiba, Paraná.
- Caetano, A. C. M. (2008). GAME-ARTE – Objetos de Aprendizagem em Artes Visuais. [Conference proceedings]. In *14º Congresso Internacional ABED de Educação a Distância*. Santos, São Paulo: Associação Brasileira de Ensino à Distância.
- Carr, N. (2005). The amorality of Web 2.0. *Rough Type*. Retrieved January 03, 2014, from <http://www.roughtype.com/?p=110>
- Carr, N. (2009). *The Big Switch: Rewiring the World, from Edison to Google*. W. W. Norton & Company.
- Coupland, D. (1995). *Microserfs*. New York: Harper Collins.
- Davidson, C. N., & Goldberg, D. T. (2009). *The Future of Learning Institutions in a Digital Age*. Cambridge, MA: MIT Press.
- DeVries, I. (2013). Evaluating Open Educational Resources: Lessons Learned. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 83, 56–60.
- Drysdale, J. S., & Graham, C. R. (2012). An Analysis of Research Trends in Dissertations and Theses Studying Blended Learning. *The Internet and Higher Education*, 17, 90–100.
- Dutton, W. H. (2002). Toward a Digital Academe. In W. H. Dutton & B. D. Loader (Eds.), *Digital Academe: New Media in Higher Education and Learning*. Routledge.
- Ferneding, K. (2007). Understanding the Message of the Medium: Media Technologies as an Aesthetic. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 1331–1352). Springer.
- Gitelman, L. (2006). Introduction: Media as Historical Subjects. In *Always Already New: Media History and the Data of Culture*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C. R. Graham & C. J. Bonk (Eds.), *Handbook of blended learning: Global Perspectives, local designs* (pp. 3–21). San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Halverson, L. R., Graham, C. R., Spring, K. J., & Drysdale, J. S. (2012). An analysis of high impact scholarship and publication trends in blended learning. *Distance Education*, 33, 381–413.
- Hodgins, H. W. (2004). The Future of Learning Objects. [Conference proceedings]. In J. R. Lohmann & M. L. Corradini (Eds.), *2002 EC1 Conference on e-Technologies in Engineering Education: Learning Outcomes Providing Future Possibilities*. Davos, Switzerland.
- Ito, M.; Davidson, C.; Jenkins, H.; Lee, C.; Eisenberg, M. & Weiss, J. (2008). Foreword. In & D. Buckingham (Ed.). *Youth, Identity, and Digital Media*. (pp. 7–9). The John D. Catherine T. MacArthur Foundation Series on Digital Media and Learning. Cambridge, MA: MIT Press.
- Jenkins, H. (2006). *Convergence Culture*. New York: New York University Press.
- Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- King, G., & Sen, M. (2013). The Troubled Future of Colleges and Universities. *PS: Political Science & Politics* 46 (1), 81–113.
- McGreal, R. (2004). Learning Objects: A Practical Definition. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 1, 21–32.
- McLuhan, M. (2001). *Understanding Media: The Extensions of Man*. Routledge. (Original work published 1964).
- Merriënboer, J. J. G. van, & Boot, E. (2005). A holistic pedagogical view of learning objects: Future directions for reuse. In J. M. Spector, C. Ohrazda, A. Van Schaack, & D. A. Wiley (Eds.), *Innovations in Instructional Technology* (pp. 43–64). Lawrence Erlbaum Associates.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants Part 1. *On the Horizon*, 9, 1–6.
- Quillen, I. (2013). Why Do Students Enroll in (But Don't Complete) MOOC Courses? *Mindshift*. Retrieved January 06, 2014, from <http://blogs.kqed.org/mindshift/2013/04/why-do-students-enroll-in-but-dont-complete-mooc-courses/>
- Reinhardt, P. (2013). Online Education's Dirty Secret: Awful Retention by Peter Reinhardt. *Rein.pk*. Retrieved January 06, 2014, from <http://rein.pk/online-educations-dirty-secret-awful-retention/>
- Rushkoff, D. (2012). Technologies Have Biases. In J. Brockman (Ed.), *This Will Make You Smarter – What Scientific Concept Would Improve Everybody's Cognitive Toolkit?* Black Swan.
- Scholz, R. T. (Ed.). (2011). *Learning Through Digital Media: Experiments in Technology and Pedagogy*. Institute for Distributed Creativity. Retrieved from <http://learningthroughdigitalmedia.net/>
- Selwyn, N. (2010). *Schools and Schooling in the Digital Age: A Critical Analysis*. Routledge.
- Shirky, C. (2012). Napster, Udacity, and the Academy. *Clay Shirky*. Retrieved April 17, 2013, from <http://www.shirky.com/weblog/2012/11/napster-udacity-and-the-academy/>
- Siemens, G. (2006). *Knowing Knowledge*. Lulu. com. Retrieved August 20, 2013 from [http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge\\_LowRes.pdf](http://www.elearnspace.org/KnowingKnowledge_LowRes.pdf)
- Snyder, I., & Bulfin, S. (2007). Digital Literacy: what it means for Arts Education. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 1297–1310). Springer.
- Sousa Santos, B. (2008). A Universidade no Século XXI: Para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade [The University in the 21st Century: for a democratic and emancipatory reform of the University]. In B. Sousa Santos & N. Almeida Filho (Eds.), *A Universidade no Século XXI: Para uma Universidade Nova*. Coimbra: Almedina.
- Stiegler, B. (2012). Relational Ecology and the Digital Pharmakon. *Culture Machine*, 13.
- Sun, K.-T. S. K.-T., Chan, H.-T. C. H.-T., & Meng, K.-C. M. K.-C. (2010). Research on the application of virtual reality on arts core curricula. In *5th International Conference on Computer Sciences and Convergence Information Technology* (pp. 234–239). IEEE.
- Vaughan, N. (2007). Perspectives on Blended Learning in Higher Education. *International Journal on E-Learning*, 6, 81–94.
- Wiley, D. A. (2005). Learning objects in public and higher education. In J. M. Spector, C. Ohrazda, A. Van Schaack, & D. A. Wiley (Eds.), *Innovations in Instructional Technology* (pp. 1–9). Lawrence Erlbaum Associates.

# **Types of schoolwork at performing arts schools**

An observational  
tool

**HENRIQUE VAZ**

CENTRE FOR RESEARCH AND INTERVENTION IN EDUCATION (CIIE),  
UNIVERSITY OF PORTO  
CIIE, FACULTY OF PSYCHOLOGY AND EDUCATIONAL SCIENCES,  
UNIVERSITY OF PORTO

## ABSTRACT

I have previously developed an observational tool for the translation of teaching–learning complementarity in secondary-level professional courses on performing arts (stage and backstage formation with sociocultural, scientific, technical, and artistic components) into a categorical system. This categorical scale is based on the nature of the courses, their content and dynamics. Here I describe the rationale for the design of the ‘categorical references’, and the observations therewith. Contrary to what was initially thought, i.e. that teaching would assume the leading role in theoretical fields (sociocultural and scientific courses) whereas learning would be the protagonist in practical subjects (technical and artistic courses), I suggest an intertwined relationship between teachers and students that reflects the complexity of schoolwork at performing arts schools.

## KEYWORDS

communication  
interaction  
meaning  
sense

## RESUMO

No presente artigo descreve-se um dispositivo de observação, anteriormente desenvolvido, construído a partir da complementaridade das relações de ensino e de aprendizagem em cursos profissionais do ensino secundário em artes do espetáculo (formação de palco e de bastidores e componentes sociocultural, científica, técnica e artística) e a sua tradução num sistema categorial. Esta escala de categorias baseia-se na natureza dos cursos, nos seus conteúdos e dinâmicas. Descreve-se aqui o racional da elaboração das ‘referências categoriais’, a partir das observações que lhes deram lugar. Contrariamente à assunção inicial, segundo a qual a expressão do ensino (centrada no professor) teria um papel dominante nos campos mais teóricos (componentes sociocultural e científica da formação), e a expressão da aprendizagem (centrada no aluno) evidenciar-se-ia nos campos mais práticos (componentes técnica e artística da formação), os dados da observação sugerem uma relação mais entrelaçada entre o protagonismo de professores e alunos, a qual reflete a complexidade do trabalho escolar numa escola das artes do espetáculo.

## PALAVRAS-CHAVE

comunicação  
interação  
sentido  
significado

## INTRODUCTION

In the rise of the 21st century, school and work contexts stand as two paths whose connection is highly determined by a subordinate relation of the former towards the latter. In the face of the uncertain transition between the school and the labour market, however, one may question the pertinence of this subordinate link. What type of work is offered in school (and training) contexts? On the other hand, how and to what extent is the working environment an opportunity for training? The latter question dusts off Zarifian's (1992) concept of *qualifying organizations*.

In the present article, I focus on the former question, more specifically on what happens, in a formal learning context at performing arts schools, when one teaches and others learn.

In a previous study carried out during two different periods between 2003 and 2005, a number of secondary-level performing arts lessons and classes were observed in order to better understand how is ‘schoolwork’ developed, and what does it consist of (Vaz, 2010). In a later phase of analysis, the content and level of communication (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1996) were used as a basis to establish the ‘categorical references’, which in turn were employed to determine the degree of ‘order’ during the lesson. This was done in order to develop the data interpreting process, which uses an inductive procedure that allows ‘reality to talk’ (Bruyne, Herman & Schoutete, 1974). A grading system was assumed because the observed

classes followed a traditional model for conducting a class, in which the teacher respects a previously structured plan. This type of analysis provides an understanding of the processes of communication and sense making (Rochex, 1998), that is, the student’s comprehension of content communicated by the teacher (and vice-versa).

After careful examination of the field notes on teacher and student(s), I established a set of seven ‘categorical references’. According to the prevalence of these ‘categorical references’, in a second instance synonym of the types of courses (Tap, 1987), I dissected not only the development of a course (both synchronically as well as diachronically) but also the relevance of such type of development.

This article discusses the process of designing an inductive framework of ‘categorical references’, from the fundaments of a methodological research line, through the analysis of classes, to determining whether this type of courses rely on either a formal teaching or learning educational approach.

## THE ANALYTICAL TOOL

### Defining the categorical references

First, an observation grid was defined for the evaluation of courses as diverse as a regular course of Portuguese or a practical course in Performing Arts. The interactions between teacher–student and student–student as well as their evolution should provide the basis for understanding communication and sense making.

Communication is a two-way process between sender and receiver – to whom one naturally attributes the roles of teacher and student, respectively – and reversely between receiver and sender. When the two ways are used, communication happens; the ‘quality’ of the message is determined by the extent of the receiver’s comprehension, i.e. the meaningfulness of the message to the receiver. On the other hand, the sender realizes whether his/her message was understood as desired; in the case the message was not well understood, the sender might attempt to ‘adjust’ it according to the world of meaning of the receiver. In this situation, the original sender becomes the receiver; in turn, the original receiver becomes the sender.

The sender’s original message can induce – often intentionally in educational contexts – horizontal dialogues and conversations, namely in situations where the sender sends a message to several receivers. On the other hand, adapting these dialogues to the receiver’s world of meaning may alter the original content, requiring the original sender to return to the original message.

The following stakeholders and relationships are necessary to establish communication in the classroom:

---

The Teacher as Sender (TS) and the Teacher as Receiver (TR);

---

The Student as Receiver (SR)

---

and the Student as Sender (SS);

---

Refocused Interaction (RI), Composite Interaction (CI), and Dispersive Interaction (DI).

The situations of interaction are diverse: CI appears in a second phase of analysis to illustrate the dynamics that make the class the basis of the pedagogical strategy (e.g. group work); DI does not focus on learning but rather identifies confusion (e.g. in the beginning and at the end of classes).

The classification of communication in a privileged communicational setting (e.g. a course) leads me to conclude that the “triadic relation between gesture, adjustive response, and resultant of social act which the gesture initiates” (Mead, 1962, p. 80) is indeed the basis of meaning in social interaction. On the one hand, the meaning is the result of the intentionality of the procedures, which the person (in this case, the teacher as the protagonist) projects as action. On the other hand, the meaning is the result of what those procedures intend to express (that is, what action must be taken) to the person to whom they are addressed (in this case, the student as the protagonist). Finally, the meaning is the result of action emerging from the coordination of the actions of both parts (herein identified as DI). In case any confusion or misunderstanding remains in any of these dimensions of meaning, communication will not happen, interaction will be disrupted and common actions will not succeed (Blumer, 1982, p. 7).

The seven above-mentioned entities serve as a basis to categorize the field notes taken during observation of the courses into so-called ‘categorical references’ (Table 1).

TABLE 1  
**Structuring units of training sessions according to stakeholders**

Teacher as Protagonist	Teacher as Sender Teacher as Receiver
Student as Protagonist	Student as Sender Student as Receiver
Situations of Interaction	Dispersive Interaction Composite Interaction Refocused Interaction

### Order of communication during training sessions

The ‘categorical references’ were developed to describe the communicational act. As such, one must not ignore that, because of their formal nature, courses and training sessions do not happen spontaneously. Much of the interaction in a course results from the quality of the interaction itself – at least in terms of building meaning. However, the action is usually preceded by a plan, defined by the leader of the session, typically the teacher.

In this sense, there is a certain hierarchy (from ‘order’ to ‘disorder’) in the moments of a session, which are organized into ‘categorical references’. Both the content and the levels of communication relation are taken into consideration, as suggested by Watzlawick, Beavin and Jackson (1996). The authors stated, any communication implicates a commitment and thus, defines the relation (p. 47). Moreover, they established

that a communication does not simply transmit data, it also imposes a behaviour (p. 47). This being said, two processes can be identified in any communication situation: the ‘report’ (a message transmits data and, therefore, is synonym in human communication to the message ‘content’ [Watzlawick, Beavin & Jackson, 1996, p.47]) and ‘order’ (meaning the kind of message and how it should be considered, therefore, referring to the ‘relations’ between communicators [Watzlawick, Beavin & Jackson, 1996, p. 48]).

The degree of order or disorder does not imply better or worse communication, respectively. A higher degree of order naturally recalls better communication. In fact, the interaction between TS and SR defines the most formal and highly ordered communication relation. However, good communication might also happen in cases of a high degree of disorder (or a higher degree of disorder might at least suggest a higher number of opportunities for communication while producing actual sense): in fact, it seems that the more spontaneous and ‘healthy’ a relation is, the more the relational aspect of communication goes backwards to a secondary plan (Watzlawick, Beavin & Jackson, 1996, p. 48).

So far, the ‘quality’ of communication is not measurable, but a hierarchy of the ‘categorical references’ can be set:

---

TS is the prime determinant (the maximum degree of order) of the characteristics of the class (content, rhythm, and work modalities, among others);

SR is, according to the same logic, the second highest degree of order;

TR is the third highest degree of order: when SR requests a clarification to TS, the teacher dresses the skin of the receiver and replies back to SR;

RI, an intermediate ‘categorical reference’, assumes dispersion (e.g. the reaction of students to communication and understanding) but guarantees refocusing on the main subject;

CI is a transitional reference because it reflects teacher-determined work modalities that emphasize the students’ leading role. This type of schoolwork focus, under a pedagogical view, on complementarities recognized among peers;

SS is a high degree of disorder in that, according to the rank of communication in the classroom, it interprets the order from a different point of view. SS represents the appropriation of meaning, either according to or independently of the teacher’s support. It is, in either case, a high degree of disorder because building meaning is a singular rather than an universal process;

DI is the highest degree of disorder, frequently observed in situations of decompression. It is also observed in ‘pedagogically intended situations’ (e.g. a debate among peers on global issues or the primacy of opinion).

This hierarchy may alternatively be built on the nature of interactions, inspired on the work by Watzlawick, Beavin and Jackson (1996):

The pair TS – SR defines the traditional (most formal) classroom interaction involving content or the relations between stakeholders;

The pair TR – RI defines situations of emphasis or additional clarification. However, ignoring the relations between stakeholders (the behaviour of a partner complements the others [ p. 63]) would denounce a situation of CI (based on the maximization of difference [ p. 63]);

The pair CI – SS defines intentional situations where the student is the protagonist (a symmetrical role towards peers but antagonistic towards the teacher). It is sensible to any unexpected interruption by the student, a situation of ‘symmetrical interaction’ where the teacher places content and the students’ experience on the same level (partners tend to reflect the behaviour of each other [ p. 63]);

DI puts a brake on communication when the stakeholders are tired or the complexity of knowledge induces dispersion (in opposition to CI situations, where dispersion reports to the training session itself, not moving away from it). It is a non-conventional type of interaction, that is, a situation of ‘informal interaction.’

As categories that classify the content of classroom observation reports, ‘categorical references’ should respect the categorization dimensions described by Grawitz (1984): exhaustiveness, exclusivity, objectivity, and pertinence. The inductive building of these categories allows a further analysis – both

synchronously and diachronically, respectively an illustration of its internal consistency and the design of learning modalities over the course of training sessions. The results of the latter analysis will only briefly be described in the present article. The contents of the ‘categorical references’ are listed in Table 2.

TS	TEACHER AS SENDER
SR	STUDENT AS RECEIVER
TR	TEACHER AS RECEIVER
RI	REFOCUSED INTERACTION
CI	COMPOSITE INTERACTION
SS	STUDENT AS SENDER
DI	DISPERSIVE INTERACTION

TABLE 2  
**Description of the contents of the ‘referential categories’ according to the leading role of ‘speech’**

TS	Establishment of rules, explanation of contents, articulation with other courses, execution instructions, orientation/methodology of the session; in sum, establishment of the order of the session
SR	Respect of rules, comprehension of contents, interaction focused on the teacher and his/her leading of the session
TR	Reaction focused on the students’ performance as a means to guarantee the comprehension of contents by adjusting the language used and examples given to a level considered adequate by the teacher
RI	The teacher’s leading role is perceived by the students during the interaction marked by content-focused dialogue; the tendency toward diffusion during conversation needs to be counteracted by the teacher
CI	The leading role is delegated to the students; within the framework established by the teacher, students are allowed to demonstrate their heterogeneity and complementarity
SS	Meanings conveyed by the teacher are transposed to the students, making the student a protagonist through the appropriation of content and messages according to his/her own life experience and meaning
DI	Focused on the students’ leading role, it highlights the moments of decompression but also of dispersion, the latter of which is inherent to the complexity of the learning task and fatigue

## **Modalities used during training sessions**

The relative predominance of ‘categorical references’ according to their degree of order or disorder, or a combination of the two, determines the type of training, classified in agreement to the rhythm of the session and to Tap’s (1987) model of adolescent development. According to the author, learning will only happen if experience allows ‘development’ or the process of ‘liberation’ and ‘restructuring’, favouring reorientation, a change in the path and history of the individual (p. 189). In this adaptation process, the ‘individual’ is the training session him/herself. In addition, a first typology is presented as a progressive and continuous appropriation (Tap, 1987, p. 189) in the shape of three grades of development characterized by different levels of integration data and know-how:

The first one – ‘linear training’ – features the ‘succession’ and ‘order’ of events (training operates according to a rational order of succession of different learning phases [Tap, 1987, p. 189]). This type is dominated by the presence of formal TS-SR interactions;

A second one – ‘cyclic training’ – features ‘repetition’ and its rhythm/‘reactivation’ (in which a minimum of redundancies and ‘repetitions’ are involved as a function of the individual learning rhythms [Tap, 1987, p. 189]). This type is dominated by complementary TR-TI interactions;

The third one – ‘spiral-shaped training’ – features ‘increasing complexity’ resulting from a change in the level of complexity: diachronic regulations (development) are added to synchronic ones (mechanisms), allowing increasing complexity with slow changes to the structure [Tap, 1987, p. 189]). This type is dominated by symmetric CI-SS interactions.

These categories, designed around the concept of ‘training as a development process’, only roughly describe the diversity of the observed session. Nevertheless, ‘learning conditions’ were met under the concept of ‘belonging’ – “learners will not learn unless they ‘belong’ to that learning” (Kalantzis & Cope, 2005, p. 43) – , a necessary but not sufficient condition for apprenticeship. In fact, a second condition is necessary: the ‘transformation’ – “learning takes the learner into new places, and along this journey, acts as an agent of personal and cultural transformation” (Kalantzis & Cope, 2005, p. 47).

This leads us to a second typology, organized around the concept of ‘training as liberating/restructuring aid,’ in which the appropriation of a knowledge or know-how cannot happen, have a long-term positive effect unless a shifting, a questioning habit systems occurs simultaneously (Tap, 1987, p. 189). This condition implicates uncertainty, the difficulty to anticipate, the violence of self-questioning, the rupture with old habits of being and doing (Tap, 1987, p. 189).

It is via these typologies that knowledge and learning reflect external as well as internal changes in students, ultimately providing better understanding of when and how learning happens.

## **DISCUSSION**

Here I describe the phenomena behind schoolwork, its design and content. Before interpreting and discussing the observations made, however, I will briefly outline the independent variables in the framework of the school class – the privileged context where the study was conducted:

**The lesson typology.** The Portuguese curricula for professional courses previews their organization into the following subjects: sociocultural, scientific, and technical/artistic;

**The diversity of stage and backstage courses:** Interpretation (stage/theatre actor/actress), Sound/Light Technicians, and Stage Designers (Scenographer);

**The year of the course.** These three-year courses confer the Secondary Studies Diploma, i.e. the school degree obtained prior to enrolling in University.

The peculiarities of each course provided additional diversity to the context of observation: classical classrooms, the stage, light/sound workshops, scenario workshops, and rehearsal rooms.

Notwithstanding the diversity, the recording of hearing-and-seeing observations at the time of the events underscores its reliability and pinpoints the importance of the ‘rhythm’ in the understanding of teacher-student interactions.

## **A typology for training as a development process**

The classification of training is developed according to the relevance of ‘categorical references’ as well as to their succession (during training sessions) and rhythm (during and between training sessions).

The effort to catalogue the nature of the session into a new typology aims at gaining understanding of its behaviour, i.e. does it favour or is it simply concomitant with the compulsory subject, the nature and the level of the course?

### Linear training

This subtype of ‘training as a development process’ was not often observed, probably as a result of the ‘classroom environment’, which was driven by strong student involvement. However, the panorama varied greatly according to the nature of the courses. For instance, classroom networking was less cohesive among technicians and designers than among actors/actresses. An explanation for this is that, on top of individual differences, actors/actresses are enrolled in the same class throughout the entire training programme, whereas technicians and designers are split into distinct classes in some of the subject areas.

This phenomenon was particularly obvious in seminars – training sessions in which an invited speaker would give a lecture on the management of a theatre company. Although the contents of the seminar would appear more appealing to technicians (because

they could relate the new knowledge to their professional tasks), these intervened mostly as SR. On the contrary, actors and actresses showed their conversational skills, that is, they actively intervened as SS.

Linear training occurred only rarely, mostly in technical/artistic training sessions with a strong component of testimonial stories. Such a witnessing experience was clearly evident in a first-year Interpreting course that consisted of a set of stretching and relaxation (breathing) exercises, which are to be performed autonomously by students at a later phase of the programme. These classes follow a chronological succession of events and hence are very authoritative, not allowing much interaction between teacher and students.

#### Cyclic training

This subtype of ‘training as a development process’ emphasizes repetition, and hence characterizes those training sessions in which repetition is essential for completion of schoolwork. However, repetition does not necessarily mean memorisation, but rather auto-regulation. In the words of a teacher, “this process goes layer by layer” (personal communication, November, 11, 2003). A new layer does not replace the previous one; instead, they are cumulative. Rehearsing is a good example: the actor/actress repeats his/her scene time after time, not in the search for the ‘right’ performance – it is not there to be discovered – but in the quest for the recognition of the ‘character’ in himself/herself.

This example suggests the frequent, albeit not exclusive, identification of cyclic training in technical/artistic classes. In sociocultural classes, new knowledge and a broader landscape are introduced by relating formal knowledge contents (mainly around social phenomena) to the students’ former knowledge and experience. This explains the notorious occurrence of the TR as well as of the RI in cyclic training. As for the students, SS has a dominant role.

#### Spiral-shaped training

This subtype of ‘training as a development process’ is strongly determined by the students’ leading role. However, it generally implicates that the teachers recognize the students as the protagonist.

When questioned about which courses of the training programme they privilege the most, students reply, “technical/artistic courses,” (personal communication, December, 12, 2004) i.e. the courses more closely resembling the real professional settings. Those who teach sociocultural and scientific topics are aware of this preference, and realize that their subjects need to be taught in ways somehow more related to those used in technical/artistic courses.

This would fulfil a first condition for the different approaches between teachers, and somehow provide an explanation for the predominance of spiral-shaped training in classical subjects. The fact that the students can appeal to their own experience when dealing with theoretical subjects advocates less

of a teaching-oriented session and more of a class where student participation is encouraged. Although students also play a leading role in artistic courses, it is frequently based on a personal teacher–student interaction (TS and SS were the most frequent referential categories in this study). On the other hand, in sociocultural and scientific courses, symmetrical interactions between student–student are the most frequent.

In line with the above-mentioned particularities of the classroom environment, spiral-shaped training is observed more frequently in sociocultural and scientific sessions for actors/actresses (stage competitiveness being detrimental to the group dynamics in artistic sessions) and technical sessions for sound/light technicians and stage designers (group work being considered very structural).

#### **A typology for training as a liberation/restructuring aid**

While the typology for ‘training as a development process’ seeks to provide a better understanding of the process of communication, another level of analysis – ‘training as a liberation/restructuring aid’ – discusses the process of sense making (the attribution of meaning by the student to the message communicated by the teacher and vice-versa).

The ‘event’ is a key piece to this type of analysis; it is described as a set of circumstances with a varied degree of predictability, whether it relies on the teacher’s strategy, the peers’ interaction, or on spontaneity.

According to Schütz (1967), the ‘event’ is described as “attaching meaning to an act” (p.38), where ‘act’ is part of the more generic notion of ‘action’. The author considers “the already constituted act” a “complete unit, a finished product, an Objectivity” (p. 39) from the “action in the very course of being constituted, and, as such, a flow, an ongoing sequence of events, a process of bringing something forth, an accomplishing” (p. 39). Thus, one can distinguish meaningful contents already achieved (actum) from those yet in the process of achievement (actio): “all action takes place in time, or more precisely in the internal time-consciousness... It is duration-immanent enactment. Act, on the other hand, duration-transcendent enactedness” (Schütz, 1967, p. 40).

The ‘event’ as the transitory bridge between ‘developmental learning’ (based on the triad linear/cyclic/spiral-shaped) and ‘critical learning’ (based on a liberation/restructuring typology) reinforces the importance of meaningfulness as part and parcel of the learning process: “only the already experienced is meaningful, not that which is being experienced. For meaning is merely an operation of intentionality, which, however, only becomes visible to the reflective glance” (Schütz, 1967, p. 52).

The ‘event’ may (or may not) be intentional in the learning process (given its predictability degree), but it will only become a meaningful act when ‘filtered’ by the subjective sense of the learner. This may produce differences when considering events that rely on the

teacher's strategy – the pursuit for confirming comprehension (the reflective glance) – or on the peers' interaction – the pursuit for constructing a shared meaning (the peers are each a singular being, but notwithstanding they share a common learning process).

#### Events that rely on the teacher's strategy

A teacher's strategy to develop a school-work plan based on interpreting roles and creating characters is often built upon the student's capability to gradually gain appropriation of the character he or she is interpreting. For instance, working on the 'error' is a means to highlight the transposition from the actio to the actum. In this dynamic scenario, the teacher's strategy depends on the student's actions. To develop diversified solutions to the same exercise would require a gradual reflection upon action and its translation into an act. Finally, interpreting a character is not the result of a pre-existing plan. In a broader sense, interpreting a character arises from a process of production in which the degree of predictability of the teacher's strategy is orchestrated by the unpredictability of the student's disclosure of his or her action. 'Events' function as training moments during which the teacher's orientations and the students' interpretations speak a common language and share a ground of intelligibility.

In the case of more classical subjects, teachers adopt a strategy that combines curricula with the students' life experience – both from familiar and professional contexts. Such a strategy promotes a symmetrical type

of communication, and allows the teacher to permeate the life experience of the students based on the personal stories told by the latter. To engage performing arts students with the unfamiliar, challenges such as "imagine that you would ... under these certain circumstances, what would you do?" (personal communication, November, 9, 2004) provide a safe soil for the students to explore this kind of exercise.

#### Events that rely on the peers' interaction

As the result of some sort of institutional culture as well as of the teacher's strategy, a learning environment that stimulates the students' involvement – a learning environment that grows according to the dynamics established by the students themselves – is encouraged. In addition to providing training to the artist and the technician, such a niche highlights the role of the student as a citizen.

Although acting is becoming an increasingly competitive activity, the cast's complicity is maintained on stage. As in an orchestra, where the absence of an instrument would affect the group's performance, discipline is a collective rather than a solitary accomplishment. To build discipline, there has to be complicity and commitment. A student trying to justify his/her delay to a rehearsal session will feel the bitter experience of being reprimanded, not by his/her teacher, but by his/her colleagues: "you better see us doing it once first before you integrate the group." (personal communication, November 11, 2004).

The sense of solidarity is also expressed through incitement among the peers. Notwithstanding the family support, students playing on stage for the first time fear the critics of their older colleagues. This competition, however, does not survive without companionship.

Considering more classical subjects, it is the group's leading attitude that makes the difference. Indeed, it is not only the student's participation in response to teacher-student interaction, but also the interaction (either complementary or conflicting) among the peers that highlights the importance of a common language in learning situations. For instance, when the students misunderstand a school task, one student will take the lead and 'translate' the assignment to his/her colleagues. On the other hand, exploring the students' life experience provides an often-conflicting setting that offers the opportunity to learn citizenship principles besides the curricula.

#### Events that rely on spontaneity

Students seem to behave differently according to different courses. Although the researcher would expect to find a more traditional behaviour in more classic subjects and a more relaxing behaviour in less classic subjects, the opposite seems to be the rule. Indeed, in more professionalizing subjects, students act in accordance to what they consider to be learning a vocation (and teachers make the effort to break these beliefs), whereas in more classic subjects, students emphasize their youth and citizenship (and teachers tend to adapt to this attitude).

In the first case, students expect teachers to act as professionals rather than as teachers. Actually, students believe that the teacher should help them work on the ascension to a self-conscious interpretation. Stanislavski (2004) puts this question clearly: why transforming ourselves in another character when it turns us less appealing than in real life? The fact is you like to see yourself in the role rather than to see the role in yourself. (Stanislavski, 2004, p. 51). When this step is achieved, students establish a different relationship with the teacher; the teacher is no longer a teacher, but (in this case) the stage director.

Learning a vocation does not consist in learning a "set of pre-programmed tasks, which require a set of previously learned skills" (Vaz, 2010, p. 109). Instead, the transformation of the interlocutor from teacher to stage director emphasizes a symmetric and complementary relationship, rather than a hierarchic one. What is challenging in learning a vocation is that being a student is way more convenient than mastering his/her own role in life. The action, rather than the act, is spontaneous here.

Considering more classical subjects, calling a teacher by the first name introduces informality in the learning process. Instead of a risk for indiscipline, this proximity nourishes a respectful relationship, no longer hidden behind adulthood or a title. The teacher is actually recognized a master of knowledge. However, as in stage performance, mastering is not unquestionable; mastering

implies a relationship with knowledge. As a relationship, it is accessible to all. When a student neglects the importance of a break between classes because “it is in the classroom that we have the right environment to learn; the break is time for coffee” (Vaz, 2010, p. 113), he recognizes that classes (and those who participate in them, namely teachers and colleagues) and learning are not consuming, but rather producing, contexts. The production is not exclusively fed with the teacher’s knowledge. According to Vassileff (1991), production needs a ground to flourish: the students’ projects. The knowledge feeds the projects; vice-versa, the projects feed the knowledge.

#### CONCLUSIONS

The two typological classifications herein presented illustrate the redundancy of using either of them for the full understanding of the mechanisms underlying schoolwork development and effective learning. In fact, the typology for ‘training as a development process’ provides us with the understanding of how to communicate more efficiently and fluently:

‘Linear training’ is more frequently observed in technical/artistic sessions, whereas ‘cyclic training’ and ‘spiral-shaped training’ are ubiquitous to all sessions;

Formal interactions dominate ‘linear training’, whereas complementary interactions and symmetric interactions dominate ‘cyclic training’ and ‘spiral-shaped training’, respectively;

The students’ leading role varies according to courses. Technicians evolve from an SR role in ‘linear training’ to an SS role in ‘cyclic training’ and ‘spiral-shaped training’ (yet under the influence of a strong teacher’s TS role), whereas artists tend to assume an SS role in all of the training categories (yet evolving to strong CI in ‘spiral-shaped training’).

Nevertheless, these results fail to explain how sense making occurs. To completely understand sense making, a second level of analysis of ‘training as a liberation/restructuring aid’ would be needed to determine how are contents revealed during communication. The fact that the ‘event’ is a key piece to this analysis supports its manifestation in any type of session or course. It is the aetiology of the ‘event’ that becomes explicative. However, it only makes sense to classify an ‘event’ into relying on the teacher’s strategy, on the peers’ interaction, or on spontaneity when the communication process is well understood.

Education deals closely with people and people’s lives. Therefore, communication and interaction appeared as a good means to investigate schoolwork. Nonetheless, I should underline that this research line was not intended from the beginning. Instead, this path was traced inductively while collecting, analysing, and interpreting data in the field.

Having said this, I do not claim universal application for the observational tool herein described. Although the present school context has much in common with each and every other school, it also has its own singularities, namely the fact that it is a (stage) performing arts school. This individuality is an opportunity to test the study’s internal consistency but hinders its application as a research toolkit.

The ‘categorical references’ tool helps to structure a complex set of training modalities, thereby gaining better understanding

of their differences and their relation to the learning context. The classification of training as a development process or a liberation/restructuring aid provided two distinct ways of interpreting common phenomena but, most importantly, as two complementary modes of understanding schoolwork. An analysis of the phenomena of communication in a formal learning setting would be inadequate in the lack of understanding of building of meaning. On the other hand, the understanding of meaning outside the communication context would be ungrounded. Even at the individual level, the transposition of immediate knowledge to a mediate one (Almeida, Oliveira & Arnoni, 2007) has its basis on the mediation between inner and out, the individual becoming his/her own interlocutor. In formal education settings, exploring Vygotsky’s (1978) *Zone of Proximal Development* – with emphasis on communication through teacher-student and (maybe mainly) peers’ interaction – highlights a potential ‘being there’ while awaiting for being appropriated as reflected knowledge (again, the journey from actio to actum).

The sense that ‘categorical references’ mostly emphasize is the complementary roles of the actors (both teachers and students) in different formal training situations. What seems to be clear – and made explicit in the present study – is that teaching and learning represent two different ways of being in a formal educational setting. Neither of the two is necessarily more theoretical or more practical, or exclusive of the teacher or the student. Teaching and learning are

a complex process that yields knowledge as the product, and not as a consumable. For this reason, teaching may happen between peers; teachers certainly do learn.

According to Kalantzis and Cope (2005), belonging and transformation are two essential learning conditions. To guarantee them, contents need to be constantly updated, and teaching and learning practices need to be relentlessly questioned. The present study explored this reality: the testimonies of learners (not shown here because of space constraints) provided the basis to confirm the importance of the analytical tool and to further explore this line of investigation. In reinforcing his teacher skills, the researcher will deepen knowledge on the teacher-student interaction and its implications in the learning process. On the other hand, exposing teachers to training and research reflects the realization that changing learning practices greatly depends on teachers’ practices. Therefore, the researcher’s efforts tend to privilege the work with teachers, which is based on their practices and the characteristics that make the teacher a problematic subject. Kalantzis and Cope’s (2005) *Learning by Design* framework is a line of research to be further developed, either in a classroom or with teachers in a training/research environment.

## REFERENCES

- Almeida, J., Oliveira, E., & Arnoni, M. (2007). *Mediação dialéctica na educação escolar: Teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola.
- Blumer, H. (1982). *El interaccionismo simbólico. Perspectiva y metodo [Symbolic Interactionism. Perspective and Methods]*. Barcelona: Hora, S.A. (Original work published 1967).
- De Bruyne, P., Herman, J., & Schoutete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris: PUF.
- Grawitz, M. (1984). *Méthodes des sciences sociales*. Paris: Daloz.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2005). *Learning by design*. Altona: Common Ground Publishing Pty Ltd.
- Mead, G. H. (1962). *Mind, self and society: From the standpoint of a social behaviourist*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Schütz, A. (1967). *The phenomenology of the social world*. Evanston: Northwestern University Press.
- Stanislavski, C. (2004). *A construção da personagem. [Creating a role]*. Rio de Janeiro : Civilização Brasileira.
- Rochex, J-Y. (1998). *Le sens de l'expérience scolaire : entre activité et subjectivité*. Paris : PUF.
- Tap, P. (1987). Crise et projet à l'adolescence. *[Crisis and project at adolescence]*. In M. Bru & L. Not (Eds.), *Où va la Pédagogie du Projet?* (pp. 169–208). Toulouse: Éditions Universitaires du Sud.
- Vassileff, J. (1991). *La pédagogie du projet en formation jeunes et adultes*. Lyon: Chronique Sociale.
- Vaz, H. (2010). *Projecto zero: A escola no teatro: Significado da instância trabalho numa escola profissional artística: estudo de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher psychological processes*. London: Harvard University Press.
- Watzlawick, P., Beavin, J. B., & Jackson, D. (1996). *Pragmática da comunicação humana. Um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interacção. [Pragmatics of Human Communication: A Study of Interactional Patterns, Pathologies and Paradoxes]*. São Paulo: Cultrix.
- Zarifian, P. (1992). Acquisition et reconnaissance des compétences dans une organisation qualifiante. *Éducation Permanente*, 112, 15–22.

# Educating Art's Indescribable Practice

## Four theses on the impossibility of Arts research

JOHN BALDACCHINO  
UNIVERSITY OF DUNDEE

---

Por se tratar de um ensaio visual, a composição gráfica das páginas seguintes é da responsabilidade do autor.



## EDUCING ART'S INDESCRIBABLE PRACTICE

### Four theses on the impossibility of arts research

John Baldacchino

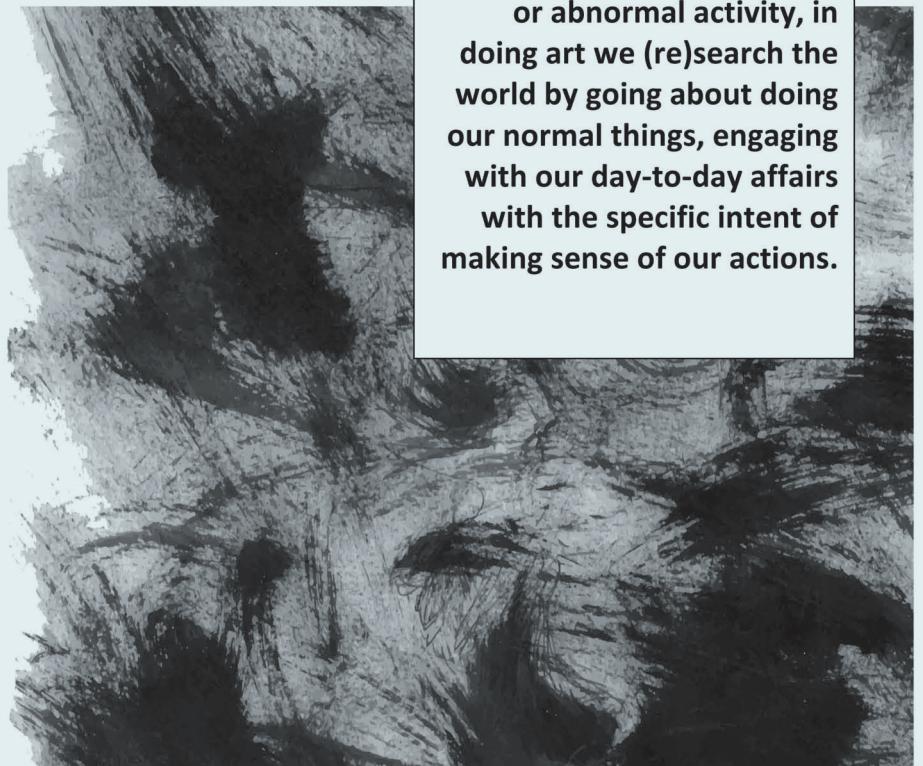
This short paper attempts to sketch four theses that emerge around the notion of art as an *indescribable practice*, particularly when this is located within the sphere of research.

**IN ART THERE ARE NO PARTS** that “add up”. When we discuss art and its practice we speak of a narrative of intentions and objectives that we attribute to art according to the diverse interests with which we invest it.<sup>1</sup> These are not descriptions of art but of what surrounds and *contextualizes* art. So as we cannot reduce our account of art to one set of descriptions, the task becomes impossible because what we call “art” cannot be split up in constituent parts that are then

reassembled in the interests of a viable account.

**Any attempt to describe art is problematic because art can only be described by what it is not.**  
**While anything that we do could find a description in an account of its constituent parts, art's parts do not add up.**

<sup>1</sup> See Benedetto Croce's *Breviario di estetica*, Adelphi, 1994.



**Far from engaging with an esoteric, spiritual, enigmatic, or abnormal activity, in doing art we (re)search the world by going about doing our normal things, engaging with our day-to-day affairs with the specific intent of making sense of our actions.**

**IF ART WERE TO BE SIMPLY DESCRIBED** as a series of intentions, actions, facts and outcomes, such descriptions would have to square with the paradox that is art. This paradox is mainly attributable to the act of doing art. This *doing* belongs to the agent of art (the artist) rather than the object of art (the artwork). However, to speak of the work of art as a *product* would be problematic because it falls between "the art that makes things" (*ars artefaciens*) and "the things which art makes" (*ars artefacta*).<sup>2</sup> Here, art researchers are caught in a tautology.

While acknowledging art's impossible description, arts research must also recognise the necessity of such impossible descriptions. Arts research cannot be foreclosed by objectives that would externally impose on art a set of parts that art does not have. If a number of objectives were to be identified, they can only be viable if they were open ended and separate

<sup>2</sup> See Etienne Gilson's *The arts of the beautiful*. Dalkey Archive Press, 2000, 13.

**The accidental is inherently tautological. It is facilitated by how we work and live as individuals in forms of associated living while exercising our own free will and ways of interpreting the world through the diversity by which we exercise this free will.**

from art per se. If the objectives set for art are functional, positive or product-oriented, then the description of art becomes confused with a description of research that is conducted *on* art, but not *as* art. But as in arts research the point of departure is art itself, arts research can only sustain *art as research*. To be otherwise would trap art within the boundaries of a process that evades its product.

While recognising its self-imposed limitations, art must always remain ahead of the curve especially when it is regarded *as research*.<sup>3</sup>

However, for art to move beyond its self-imposed limitations, rather than *learn* art's practice we should be speaking of *educing* art's "indescribable" practice as a form of *unlearning* the world by the ways of art as its own other – as non-art.

<sup>3</sup> See Graeme Sullivan's *Art Practice as Research: Inquiry in the visual arts*. Sage, 2005; and Macleod and Holdridge's *Thinking Through Art. Reflections on art as research*. Routledge, 2006.

**NON-ART** draws our attention to the context of the commonplace as that *everything* by which we embrace whatever we do in our everyday experiences. In this *everything* we approach art as a contingent state of affairs—that is, as a world of events that we cannot always control or plan because it is moved by a degree of accident, free will, and negotiation between the individuals that form the societies in which we belong.

So while as a society we always try to understand each other and work within rules upon which we agree, we also know that the permutations of our will and actions remain, to a degree, immediate. The only viable *exit* from this contradiction is to understand this relationship between immediacy and mediation through the spaces of autonomy that we provide for ourselves by making art.



To give further context **I PROPOSE FOUR THESES FOR DISCUSSION.**

These “theses” are linked to and proceed from each other. However they ultimately collapse back into each other as they are not strictly speaking a set of theses but four possible arguments that would help us exit the restrictive methodological and descriptive parameters by which art often finds itself walled within the constrained spaces of academic research.

When arts research is misinterpreted as a form of research on art, rather than a form of art as research, it risks becoming institutionalized. Nevertheless we cannot deny that within academia, arts research remains a strictly schooled affair. This admission is very important if we are talking about arts research within an educational context.

I HAVE INTENTIONALLY CHOSEN to cast these four theses in a tautological pattern. No matter what, it remains tautological to even attempt to speak of arts practice within and beyond the descriptions of research. This is because arts practice can only be **spoken with art** as its empirical other—that is, as an unnecessary form that is played, enacted, made, done, inhabited, uttered ... through the accidents of our everyday affairs.

Speaking with art takes at least three meanings: (i) to **speak with** art where one uses art as a mouthpiece/agency of ‘speaking’; (ii) to speak **with** art as one’s own interlocutor; and (iii) to speak **with** art as in the case of having art on one’s side as one’s neighbour, or one’s friend, or one’s companion, or lover, but also as one’s enemy, opponent, one’s threat.

This third meaning implies a further paradox because it suggests that art allows one to be *alongside* oneself in terms of being *other* than oneself.

**1. Art exits the realms of mediated form by making its own spaces of autonomy as a matter of everyday life.**

**2. Art's autonomy makes no case for art's sake, but it asserts art's ways of knowing as a practice of unlearning and therefore as art's other, which is non-art.**

**3. As non-art, art is a practice that continuously affirms its indescribability.**

**4. Art's indescribability is practiced as arts research.**

## TO SPEAK OF AN ACT THAT ULTIMATELY RESISTS THE LINGUISTIC SPHERE

is to recognise the primacy of art's paradox, its contradictions. These contradictions create a *dialectical* and a *dialectic* horizon on which I would propose to expand my four theses. Art's speak is therefore a *manner* of speaking—a *dialect*; and a *logic* sustained by contradictions—a *dialectic*.

\*

### Art exits the realms of mediated form by making its own spaces of autonomy as a matter of everyday life.

Art is what we do. Some would claim that its autonomy reflects our ways of making sense of the world beyond the strictures of truth, beauty and goodness. Others would object and claim that on the contrary, art is the very act by which we give shape, form and meaning to a true, good and beautiful world. But the history of art gives us a very different scenario. What we do and make as art falls beyond both ends of this spectrum. While we make art in order to mediate the world, this also opens up avenues for our understanding by which we exit the same mediated realms that we create for ourselves.<sup>4</sup> This happens through what Georg Lukács calls art's *speciality*.<sup>5</sup> While at first speciality might suggest a somewhat elitist deed, to claim art as *special* we must begin with the manner by which art emerges from the immediate whereabouts of our everyday life. In this respect, art is special because it is an integral part of what we do and how we live. We can only move beyond the mediated meanings that we claim in "speaking with art" because the *speaking* that we do is neither rarefied nor alien to what we do every day.

\*\*

### Art's autonomy makes no case for art's sake, but it asserts art as a practice of unlearning and therefore as art's other, which is non-art.

So while some would object to the notion of autonomous art as an elitist claim that few would understand or engage with, the case is the very opposite. Human beings gain autonomy by how their art claims its place in every day life. The difficulty and suspicion of elitism or incomprehension—by which art has been dismissed throughout history—comes from how the

interpretation of art is reified by those political, economic, scientific, and cultural expectations by which the world is still regarded as an assemblage of constituent parts. This rational Newtonian approach was indispensable to liberate our understanding of nature and the world from mythology and superstition. However with Einstein and quantum physics, Newtonian rationalism has become untenable. We have come to realise what art has always revealed: that anything we do or to which we belong is not an a priori construct of an already given spatiotemporal constituency.

Thus our understanding of art's autonomy must be distanced from the romantic assumptions of art's self-evidence. As arts practitioners (and we must always bear in mind that art is made by both the artist and its audiences), our engagement with art returns to the "hatred" by which the art practitioner develops a genuine relation with it. As Adorno reminds us, the artist "himself vanishes" because "art is not an object." He further explains that while it is almost always assumed that "no one would devote himself to art without—as the bourgeois put it—getting something out of it (...) this is not true in the sense that a balance sheet could be drawn up (...) even though such feeble-mindedness has by now established itself as common sense."<sup>6</sup>

Contrary to bourgeois expectations, when we make art we unlearn the feeble-mindedness by which the logic of the balance sheet becomes common sense. To that effect we unlearn art itself by detaching it from the reification by which it often becomes an object and by which it is sold as a commodity.

By unlearning art, it becomes non-art and therefore commonplace. As non-art, art is often misinterpreted as an elitist act. Yet not without irony, when by its speciality art reveals our daily living, it is quickly denounced as being nonsense.

\*\*\*

### As non-art, art is a practice that continuously affirms its indescribability.

If non-art is immediate to our everyday life, how does one square its speciality with the descriptions by which everyday life is learnt as a sum of its parts? The simple answer is that everyday life does not "add up"—which is why art finds everyday life its other, as non-art.

More importantly, in our attempt to unlearn our self-imposed Newtonian certainties, we return on those horizons where we could neither possess nor commodify what we claim to know or learn. Instead, we recognise how in its speciality of everydayness art practice refuses to describe itself or anything else.

<sup>4</sup> I discuss this notion of *exiting* in John Baldacchino, *Art's Way Out. Exit Pedagogy and the Cultural Condition*. Sense 2012.

<sup>5</sup> See Georg Lukács's *Estetica*, Piccola Biblioteca Einaudi, 1975.

<sup>6</sup> Theodore Adorno, *Aesthetic Theory*, London: Athlone 1999, 13.

To engage with the world as a form of art practice is to understand and articulate *what-something-is* through *what-something-is-not*.

Art practice is an experience marked by anticipation where limits are turned into avenues of possibility. If for a second we really assume that the imagination is the realm of the possible, then this could only come about by looking for what is not known to exist. If we were to know what and where something is likely to be, then there is nothing to find.

In claiming its indescribability, art does not seek to identify a goal. As art practitioners we seek to unlearn what is already identified. This is no different from how in our daily living we turn mere experience into something that makes sense to us. We continuously unlearn what is known and we always seek to imagine what is not yet known.

\*\*\*\*

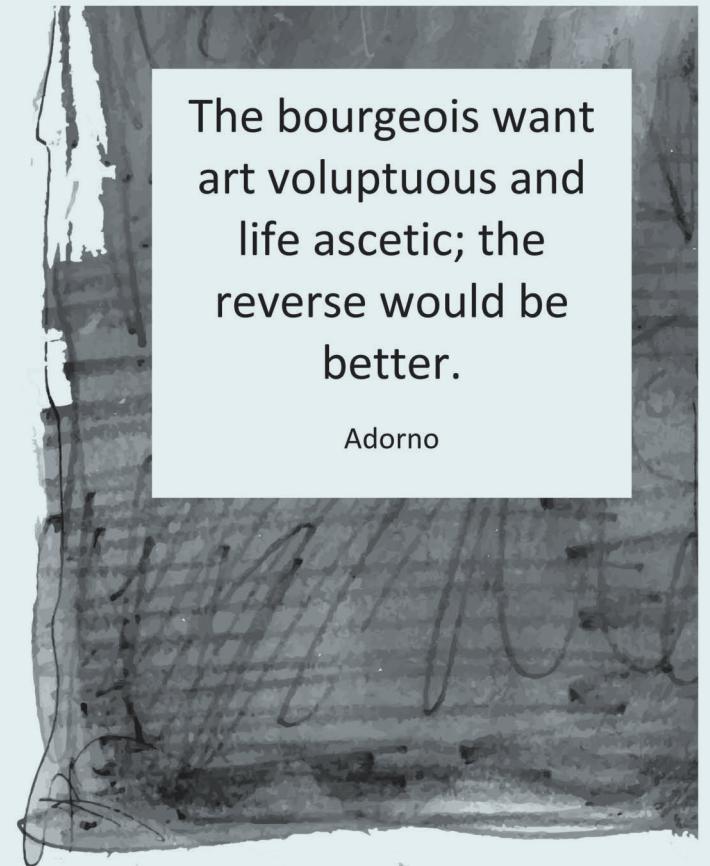
#### Art's indescribability is practiced as arts research.

From this position of impossibility, arts research begins to generate its own routes and it seeks to *find* through *making* and *doing*. This gives a different meaning to thinking as a form of *gathering*. Here *cognition* is removed from the strictures of preordained development and reveals knowledge as an act of *making*.<sup>7</sup>

Far from giving us any constructivist comfort by which many educationalists and social scientists regard the arts as a vehicle of knowing and learning; arts research confirms that the direction it *finds* could never offer a blueprint or scheme on which one would draw a transactional form of knowledge that balances our yields.

Art's pedagogical immanence is manifested by how it reveals the contingency of every day life. Here art's indescribable practice urges us to move away from the desired results by which it is often measured in schools, museums, theatres, or even the square.

In the anticipatory experiences by which art practice refuses to find a form of measure or a viable description, its claim to *research* is continuously moved by a desire to break out of the logic of the balance sheet. Failing to see this paradox would leave art chained to the bloated and voluptuous obligations by which it is often described and thereby used.



The bourgeois want art voluptuous and life ascetic; the reverse would be better.

Adorno

**John Baldacchino** holds a Professorial Chair of Arts Education at the University of Dundee. He taught at the universities of Warwick, Robert Gordon (Gray's School of Art), Columbia University (Teachers College), and Falmouth University. His work focuses on the intersections that occur between the arts, philosophy and education. Published widely through many papers and chapters, he is the author of Post-Marxist Marxism (1996), Easels of Utopia (1998), Avant-Nostalgia (2002); Education Beyond Education (2009); Makings of the Sea (2010); Art's Way Out (2012), Mediterranean Art Education (with Raphael Vella, 2013), Democracy Without Confession (with Kenneth Wain, 2013), John Dewey (2013), and My Teaching, My Philosophy: Kenneth Wain (with Simone Galea and Duncan Mercieca, 2014). He is currently writing two further books, on Giambattista Vico and on Ivan Illich, while working on his second volume on Mediterranean Aesthetics.

More details about his written work and his art are found on his website:  
[www.johnbaldacchino.com](http://www.johnbaldacchino.com)

As this is a visual essay all Images and layout © the Author

<sup>7</sup> See Giambattista Vico's *On the Most Ancient Wisdom of the Italians*, Ithaca: Cornell University Press, 1988, 45-47.

# **Música e Comunidades: um olhar sobre projetos educativos da Casa da Música**

**MARTA TERRA**

FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO / i2ADS

## RESUMO

Este artigo parte de uma investigação que decorre no âmbito do doutoramento em educação artística, da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (Portugal). Em “Música e Comunidades: um olhar sobre projetos educativos da Casa da Música”, após uma breve apresentação dos projetos “A Casa Vai a Casa” e “Som da Rua”, dá-se conta da metodologia desenvolvida, focando conceitos e questões subjacentes. Conceitos como comunidade e música comunitária irão introduzir-nos ao campo da investigação, que procura um entendimento de como se desenvolvem estes projetos do Serviço Educativo da Casa da Música (interação entre os sujeitos e efeito nestes das ações promovidas) para analisar, de uma forma global, o grau de relevância para a formação, expressão e identidade dos públicos a que se destinam.

Tendo em conta o tempo de permanência no terreno e a dimensão que o projeto “Som da Rua” tem vindo a alcançar, é sobre este que nos concentraremos de uma forma mais detalhada.

## PALAVRAS-CHAVE

educação artística  
música  
comunidades  
educação não-formal  
inclusão social

## ABSTRACT

This article comes from an investigation taking place under the Artistic Education PhD, Faculty of Fine Arts, University of Porto (Portugal). In “Music and Communities: a look at educational projects of Casa da Música, after a brief presentation of the projects “A Casa vai a Casa” and “Som da Rua”, we present the methodology, focusing concepts and underlying some issues. Concepts such as community and community music will introduce us to the field of research, which seeks an understanding of how these projects are developed by the Educational Service of Casa da Música (concerning the interaction between the intervention people and effect of the promoted actions) to analyze, in a overall way, the degree of relevance to the formation, expression and identity of the public.

Taking into account the time we've been spending doing field work in “Som da Rua” and the dimension that the project itself achieved, it is on this project that we'll concentrate ourselves on a more detailed way.

## KEYWORDS

artistic education  
music  
communities  
non-formal education  
social inclusion

## Introdução

Os projetos desenvolvidos pelo Serviço Educativo da Casa da Música, que visam especificamente determinadas comunidades, têm um caráter de intervenção e a particularidade de serem implementados na modalidade de educação não-formal, criando condições para que as experiências dos indivíduos/participantes possam ter lugar no decorrer de atividades expressivas e de partilha, gerando aprendizagens para cada um e para o grupo.

No projeto “A Casa vai a Casa”, o Serviço Educativo visita e dinamiza atividades em instituições que manifestem vontade de participar e cujos membros, por motivos diversos, não se podem deslocar à Casa da Música. Num número que pode variar entre uma a seis sessões, as instituições visitadas mudam anualmente e são diversificadas. A título exemplificativo, podemos referir instituições como: hospitais; centros de reinserção social, estabelecimentos prisionais, lares de 3<sup>a</sup> idade, Juntas de Freguesia.

Desta forma, o projeto leva a Casa da Música para fora das suas portas, abrindo-se a outros públicos e transformando outros espaços, as fronteiras da instituição e do próprio serviço educativo.

O Projeto “Som da Rua”, é também dinamizado no exterior do espaço físico da instituição. Com início no ano de 2009, assumiu um lugar de permanência na programação e trabalho deste serviço educativo, realizando as suas atividades uma vez por semana, ao longo de todo o ano. Tendo como mote

de intervenção a inclusão social, é tido pelo serviço educativo como um lugar para todos, designadamente para muitos que têm e/ou tiveram uma experiência de vida na rua e percursos de vida mais ou menos penosos.

Por serem atividades que acontecem fora do espaço da Casa da Música, as implicações da interação com outros espaços e instituições (como hospitais, prisões, centros de apoio para idosos, entre outros), e o trabalho de promoção da formação e expressão artística junto de indivíduos e comunidades diversas, são questões que precisam de ser analisadas de um modo aprofundado.

Embora seja possível observar o desenvolvimento de projetos de música comunitária em todo o mundo (Veblen & Olsson, 2002; Veblen, 2004), esta é uma área ainda insuficientemente estudada, nomeadamente em Portugal, sobretudo enquanto modalidade de educação não-formal, desenvolvida fora do contexto escolar e para adultos, e tendo com pressuposto uma perspetiva de inclusão social.

A análise das medidas tomadas pelos serviços educativos de museus, fundações e outras instituições na esfera cultural, a partir apenas da sua expressão numérica, não permite destacar nem compreender o alcance e as implicações dos projetos promovidos, uma vez que a qualidade destes e os seus efeitos educativos não são suscetíveis de ser traduzidos exclusivamente através do número de visitantes/participantes. Efetivamente, consideramos que a sua relevância ou implicações pode ser melhor percecionada através

do conhecimento e da análise das opiniões, percepções e experiências dos participantes, que assumimos como um contributo indispensável para a questão de onde partimos, ou seja quais as possibilidades geradas a partir das atividades do Serviço Educativo da Casa da Música para uma educação global e holística das comunidades a quem se dirigem, considerando tanto o seu bem-estar como o exercício de uma participação cidadã? Assim, o objetivo geral da investigação em curso, e sobre a qual incide o presente artigo, passa por compreender como se desenvolvem estes projetos do Serviço Educativo da Casa da Música (interação entre os sujeitos e efeito nestes ações promovidas) para analisar, de uma forma global, o grau de relevância do Serviço Educativo e destes projetos da Casa da Música para a formação, expressão e identidade dos públicos a que se destinam, equacionando o modo como se podem potenciar os seus efeitos numa perspetiva de promoção da inclusão social e de valorização, a vários níveis, dos seus participantes.

Como objetivos específicos, pretende-se:

— perceber a forma como o trabalho educativo desenvolvido toca, afeta e forma/transforma os públicos, sejam eles participantes ou intervenientes;

— estudar e refletir sobre a promoção da inclusão social através da educação artística, e mais especificamente do papel da música, partindo do ponto de vista da experiência e das percepções e representações dos participantes e demais intervenientes.

entender o papel da educação artística/educação musical na vida dos/as participantes, conhecer as suas perspetivas e compreender os efeitos do projeto nos próprios.

construir um conhecimento aprofundado sobre as dimensões e valências da implementação de projetos educativos musicais, de natureza não formal e de intervenção comunitária;

analisar a forma como as atividades de um serviço educativo que desenvolve, em larga escala, este tipo de atividades, o Serviço Educativo da Casa da Música, podem contribuir para uma educação holística e para um sentimento de valorização pessoal e de bem estar dos/as participantes;

colmatar a falta de um maior e mais aprofundado conhecimento sobre atividades artísticas (musicais) com comunidades e adultos em situação de fragilidade social, psicológica ou física, sob diversos ângulos.

atender às implicações da dinamização dos espaços, das instituições e dos profissionais associados aos projetos, bem como da promoção da formação e expressão artística nos indivíduos e suas comunidades, além projeto.

Seguidamente, abordaremos os conceitos de “Comunidade” e “Música Comunitária”. Em “Música Comunitária – conceitos e práticas”, podemos também encontrar um levantamento de algumas ações/práticas musicais comunitárias, presentes noutras instituições/organizações internacionais. Referenciamos

também alguns estudos ou publicações sobre a Casa da Música. Daí partindo, fazemos a contextualização do lugar de onde parte a investigação retratada e o conhecimento que desta se pretende alcançar. Os métodos, expõe-se em “Metodologia e percurso de pesquisa”, de onde seguimos para uma apresentação do “Som da Rua”, projeto no qual a investigação tem incidido. A descrição do observado e da vivência pela prática, surgem sentidos e significados expressos.

Por fim, encerramos dando conta daqueles que serão os próximos passos da investigação.

### **Música Comunitária**

#### **- conceitos e práticas**

Podemos entender estar perante uma comunidade, na presença de uma situação de pertença a um território ou localidade geográfica e/ou, enquanto conceito relacional, de acordo com a qualidade da interação entre as pessoas, os laços sociais e as relações entre estas. Enfatizizando esta conceção, estão as redes de relações entre indivíduos que integram em organizações/instituições formais ou enquanto elementos de grupos informais (Leite, 2006:15).

O sentido de comunidade acarreta sentimentos de pertença, de preocupação com os membros do grupo, de compromisso com este na manutenção de momentos de atividade comuns e de satisfação das necessidades do grupo, o que implica uma ligação emocional.

A força de uma comunidade depende, segundo Mcmillan & Chavis (1986), de formas

positivas de interação, de eventos partilhados e de soluções encontradas por todos, resumindo os mesmos autores, o sentido de comunidade aos seguintes pontos: pertença; influência; integração; satisfação de necessidades e ligação emocional partilhada.

Nesta perspetiva, a conceção e implementação de projetos de música comunitária e a sua avaliação têm que ter em conta as opiniões dos participantes e esta deve ser feita de forma contínua pelos seus responsáveis. A possibilidade de expressão das opiniões dos participantes potencia a sua satisfação pessoal, a valorização das suas ideias, a criatividade, criação e expressão musical, sendo que, quanto maior for o seu envolvimento, maior será o aumento da sua autoestima.

A Música Comunitária promove atividades que permitem a educação e participação em diferentes experiências musicais, procurando-se a participação ativa dos indivíduos a quem se dirigem, variando as atividades de acordo com os projetos e características dos grupos. Uma das características que sobressai nos projetos de música comunitária é mesmo a procura e valorização do bem-estar dos participantes, aspecto considerado em igual ou mesmo maior medida que a própria aprendizagem musical.

Knox (2004) considera que a música comunitária se deve basear na inclusão social, sendo que, de facto, a maior parte dos projetos se destina-se a grupos socialmente desfavorecidos e de menor poder económico.

Pressupõe-se que a participação das pessoas seja voluntária, sendo o sentido de responsabilidade de cada um reconhecido como importante para o envolvimento no projeto.

Para Veblen (2004), é possível caracterizar a música comunitária a partir de cinco grandes eixos de análise:

1) tipo de música e população musical (participação ativa na produção, incluindo aspectos criativos e de improviso);

2) interações dos líderes e dos participantes no programa (ênfase da aprendizagem ao longo da vida, do bem-estar social e pessoal, tão ou mais importante que a aprendizagem musical);

3) caracterização dos participantes;

4) interações entre ensino-aprendizagem, conhecimento e estratégias. Os projetos de música comunitária adotam, habitualmente, um processo avaliativo contínuo, construtivo, envolvendo a reflexão das partes;

5) relações entre contextos socioeducativos e culturais formais e informais.

Na paisagem nacional, as atividades musicais com comunidades ou com adultos em situação de maior fragilidade, encontram-se ainda pouco desenvolvidas, não existindo outro serviço educativo parecido com o da Casa da Música. A nível internacional, Reino Unido, Dinamarca, Noruega, Suécia, Austrália e Nova Zelândia são países que já

desenvolveram muitos projetos neste âmbito. O Reino Unido, na área da música comunitária, conta com uma entidade que apoia pessoas/instituições que queiram desenvolver esses projetos: a Sound Sense. Fortemente influenciado pelo Reino Unido, na década de 70, o governo Australiano começou, também, a atribuir fundos para o desenvolvimento de projetos nesta área (Veblen, 2004).

Ao nível de instituições equiparadas à Casa da Música, referem-se como exemplos, em Inglaterra, a Royal Opera House e a London Symphony Orchestra, que desenvolvem programas educativos dirigidos a comunidades locais, destacando-se o LSO Create.

Promovido pela London Symphony Orchestra (LSO), o LSO Create conta com vários anos de existência. Monday Club, um dos projetos, visa criar oportunidades a adultos com dificuldades de aprendizagem para participarem em workshops de criação musical. Os membros do grupo têm aprendido instrumentos de corda, podendo (vir a) acompanhar os músicos da LSO. O grupo não se encontra fechado, já que novos membros se podem juntar a qualquer momento. Como programa complementar ao Monday Club, a LSO tem também desenvolvido sessões em centros de dia, com Outreach Visits. Neste programa, trabalha com pessoas com dificuldades mais profundas, numa série de quatro workshops, pretendendo que o público participante desenvolva as suas aptidões musicais e, simultaneamente, leve à construção de confiança, competências comunicativas e nível de concentração.

De maior ou menor dimensão, temos o Concert Gebouw na Holanda, o Helsinki Music Centre, na Finlândia e, na Bélgica, o La Monnaie de Munt. Neste último, o projeto “A Bridge Between Two Worlds” destaca-se pelos contornos semelhantes aos projetos em estudo. Com workshops semanais em instituições e no próprio La Monnaie de Munt, o projeto tem como destinatários pessoas social e economicamente (ou mesmo medicamente) constrangidas, pretendendo (re)estabelecer os laços sociais e promover o acesso à cultura, à música e à ópera.

Em Espanha, temos o L’Auditori de Barcelona. Com um serviço educativo com trabalho relevante, tem vindo a ter uma coordenação tida como referência por outros serviços educativos. Apropria Cultura reflete o compromisso que esta instituição assume ter – levar a música a todos/as, com especial atenção aos grupos mais vulneráveis. Como tal, desde 2006, o seu programa social passa por disponibilizar acesso aos concertos/espetáculos com bilhetes a preço reduzido (três euros). Para além disso, desenvolve atividades musicais que se pretendem promotoras do desenvolvimento de competências sociais e intelectuais.

Em Portugal, os trabalhos desenvolvidos pela Casa da Música (Cdm) e pelo seu Serviço Educativo (SE) foram já alvo de diversos estudos e publicações, podendo ser referidos mais de uma dezena de teses e artigos, publicados a nível nacional e internacional. De entre os artigos, alguns são de particular interesse para o estudo em curso, como

os de Leite (2006), Ralha (2002; 2005) e Ramalho (2011).

No âmbito das teses/dissertações, destaca-se: a dissertação de mestrado de Leite (2006), por se tratar do estudo do primeiro projeto de música comunitária desenvolvido pela Casa da Música; uma outra, de Quintela (2010), no âmbito da mediação cultural; e uma tese doutoral sobre a Casa da Música e o papel da cultura na formação de uma imagem na cidade, de Ramalho (2011).

A presente investigação, que decorre no âmbito de um doutoramento em educação artística, tem a particularidade de incidir sobre projetos e atividades musicais de caráter educativo que pretendem ir ao encontro de adultos e comunidades em situação de vulnerabilidade social, pretendendo analisar práticas artísticas no âmbito da educação não formal, desenvolvidas por um Serviço Educativo que conta com experiências inéditas em Portugal, merecedoras de atenção e estudo, bem como compreender as condições e implicações da participação destes públicos e as supostas oportunidades proporcionadas pela música para a educação e inclusão social dos participantes. Apesar do proliferar de práticas e ações de educação não formal, nomeadamente em museus, estas tendem a dirigir-se ao público escolar, enfatizando a noção de que as oportunidades de aprendizagem parecem encerrar-se na infância ou adolescência e em contexto escolar.

Este estudo distingue-se de outros acima enumерados do ponto de vista da sua problemática

central e do quadro teórico que mobiliza, procurando constituir-se como um forte contributo para a construção e aprofundamento do conhecimento em torno da implementação de projetos de intervenção comunitária de expressão artística, particularmente centrados no âmbito da música e junto de populações adultas socialmente fragilizadas.

Partindo-se da especificidade do papel da música e da educação artística na sua articulação com processos educativos inclusivos, de natureza não formal, a abordagem de problemáticas inerentes à exclusão social e à democratização/democracia cultural estarão presentes.

Como já referimos, tem-se vindo a assistir um pouco por todo o mundo ao desenvolvimento de projetos musicais com o objetivo de desenvolvimento das competências musicais, sociais, de realização pessoal e de melhoria da autoestima dos indivíduos (Veblen, K. & Olsson, B., 2002; Veblen, K., 2004), mas esta é uma área ainda insuficientemente estudada, especialmente a nível nacional, sobretudo se atendermos ao público destinatário: adultos com condições socioeconómicas frágeis, com um passado e/ou presente delicado, quer ao nível social quer económico, psicológico ou físico (sem-abrigo, doentes, idosos, outros), por vezes com problemas de saúde associados. A investigação que se anuncia pressupõe-se exaustiva, visando o questionamento, problematização e aprofundamento do conhecimento sobre os projetos do SE da CdM, e o modo como são sentidos e percecionados pelos diferentes

intervenientes e participantes, como o trabalho educativo desenvolvido toca, afeta e forma/transforma os públicos.

### **Metodologia e percurso de pesquisa**

A investigação em curso, de natureza qualitativa, conta com a presença, relativamente prolongada, da investigadora no terreno e desenvolve-se de acordo com abordagens diversas:

I) Pesquisa e análise de produções teóricas e discursos sobre as práticas em educação artística com comunidades, com especial incidência na área da música comunitária e de práticas artísticas que trabalhem para a inclusão e oportunidades educativas;

II) Observação participante de ações de intervenção com públicos diversos, no âmbito dos projetos “A Casa vai a casa” e “Som da Rua”, procurando-se diversidade de contextos e características e uma expressão da multiplicidade dos/as participantes.

As tarefas associadas à observação participante passam por reunir dados da vida quotidiana do grupo e das instituições envolvidas, observando as pessoas, tentando perceber as situações em que se encontram e o seu comportamento nestas. (Burgess, 1997). Nesta perspetiva, procura-se uma recolha de dados abundantes e pormenorizados, respeitando os discursos, os relatos, diferentes versões sobre um mesmo acontecimento e a linguagem e vocabulário dos participantes, o que se pode revelar fundamental para a compreensão e para o relacionamento que

se pretende estabelecer. Numa investigação que passa pela observação participante, um dos objetivos é mesmo o estabelecimento de relações de confiança com as pessoas envolvidas na situação social em estudo.

Neste processo, importa ter consciência que, ao fazer parte do contexto observado, o observador pode levar a uma modificação do contexto da investigação e, ele próprio, ser também influenciado.

Assumindo a importância da observação participante no âmbito da investigação em curso, tem sido uma preocupação o acompanhar o decorrer das atividades do projeto, participando a investigadora nas sessões semanais e nos concertos que pontualmente ocorrem.

Desde o primeiro contacto com todos os intervenientes que se teve o cuidado de uma presença mais próxima da de participante que da de observadora, facilitando a colheita dos dados no lugar e tempo em que ocorrem e, portanto, em situação natural, não-artificial (Burgess, 1997), pretendendo-se que, para todos, a presença se torne habitual.

III) A recolha de registos de terreno (Geertz, 1999), contemplando escritos e imagens (Pink, 2001), a submeter a posterior análise. Quer as notas de terreno quanto as fotografias não serão entendidas como mero meio de registo mas como meio de expressão, análise e estudo. As pessoas, a sua expressividade e experiência serão um fator de atenção predominante. A utilização da fotografia e do vídeo como registo, pelas suas

potencialidades, será introduzida numa fase mais avançada da investigação, evitando que estes meios, estranhos à própria atividade, possam assumir-se como elemento diferenciador entre a investigadora (participante) e os/as outros/as participantes.

IV) Realização de conversas informais, de entrevistas e de grupos de discussão focalizada, com os diversos intervenientes (Coordenador do Serviço Educativo da Casa da Música e equipa de formadores, técnicos das instituições envolvidas, populações alvo), procurando conhecer as suas percepções e expectativas para, a partir dos seus pontos de vista, as ponderar relativamente às experiências vivenciadas, ao grau de satisfação ou às potencialidades educativas geradas. A observação participante facilitará o estreitamento das relações entre a investigadora e os intervenientes dos projetos, potenciando a riqueza dos dados a recolher.

### **O Projeto Som da Rua**

O Projeto “Som da Rua” é o projeto que, até ao momento, tem vindo a ser estudado de forma mais sistemática.

O Serviço Educativo da Casa da Música apresenta-o como um lugar onde todos são bem-vindos, um projeto de inclusão social composto por dezenas de pessoas que conhecem bem as ruas da cidade.

Fundado em 2009 pelo Departamento Educativo, este estabeleceu parcerias com instituições de intervenção social de forma a, através destas, melhor chegar ao seu público.

Nas sessões canta-se e tocam-se instrumentos improvisados a partir de materiais reciclados, acompanhados por instrumentos convencionais (guitarra, bateria, flauta, vocais).

Nesta investigação, os objetivos do contacto nos primeiros meses passavam por observar e participar nas atividades, como qualquer outro dos participantes. Do que foi possível observar, nessa fase inicial, destacou-se:

o número variável de presenças;

a presença mais ou menos assídua das técnicas sociais;

a comunicação entre os/as participantes;

a comunicação com os formadores;

o número reduzido de pessoas do sexo feminino;

a participação mais notória de alguns participantes.

As primeiras impressões retratam um cenário de diferentes comportamentos e posturas. Dos sorrisos aos esboços de impaciência, tudo pode ser observado. A humildade, simpatia e, por vezes, um olhar mais triste, sentem-se.

As letras das canções cantam o Porto, cidade que claramente acolhe cada um, propiciando um sentimento de pertença.

Em paralelo às letras das músicas, algumas vozes vão-se fazendo ouvir, em conversas informais.

No que se pode chamar momento de convívio, um dos participantes acaba por confirmar uma sensação relacionada com a consistência do projeto, referindo a forma como o grupo de participantes (não) comunica entre si – por vezes, trata-se de “um convívio morto”. No seu discurso, fala do que se ganha e, não poderíamos deixar de refletir que, a sua primeira consideração, foi a partir da perspetiva do retorno financeiro, “não se ganha nada”. Este comentário é um contributo para a reflexão, na medida em que se relaciona com a relevância que um emprego e o exercício de uma profissão pode ter para a identidade e valorização do sujeito.

A equipa de formadores/as é composta por músicos profissionais que vão tocando e orientando as atividades. Com distintas formas de interação com o grupo, nota-se a preocupação em dar maior vigor às suas ações e dinâmicas.

Há uma grande heterogeneidade no grupo e distintas formas de olhar, sentir, mas também de participar. Cabe à equipa de formadores/as a mediação e a sensibilidade para ter em conta as necessidades dos/as participantes. O projeto não tem por objetivo formar músicos profissionais e a heterogeneidade supra mencionada passa também pelo reconhecimento e pelo trabalho com capacidades e destrezas motoras ou condições neurológicas distintas, bem como com diferentes sentidos e significados que o Som da Rua assume para cada uma das pessoas que nele participam... A título de exemplo, poder-se-á referir uma questão que se coloca de forma recorrente – fará sentido.

Ao mesmo tempo, foi possível observar que a introdução recente de novos temas, que estão a ser trabalhados nos ensaios, coincidiu com a ausência de comentários que manifestavam cansaço pela sensação de repetição e ausência de novidade. Ainda assim, as músicas mais antigas continuam presentes, até porque, apesar da manifestação de cansaço em relação a estas, as letras não estão decoradas. Alguns temas novos têm já feito parte do alinhamento dos últimos concertos deste ano.

As apresentações ao vivo são tidas como um reconhecimento do trabalho semanal feito pelo grupo. No entanto, para alguns, elas são a principal razão e motivação para a participação nas sessões semanais. O que, por vezes, parece sobressair é exatamente a vontade de concretização de concertos e apresentações públicas, edição de músicas ou gravação de concertos, em detrimento do processo, do contacto e práticas, das atividades musicais ao longo do ano. A questão do “reconhecimento” do trabalho, o despoletar da visibilidade, sobressaem.

Enquanto se observa o grupo a preparar-se para uma apresentação pública, o comportamento é claramente diferente, contrapondo-se ao das sessões semanais: entre sorrisos e corpos em movimento, nota-se uma aproximação à homogeneidade do grupo – há tensão, ansiedade, maior comunicação entre todos/as. É sentida uma maior coesão.

Os momentos antecedentes a um concerto e o período em que este decorre, fazem ressaltar a sensação de pertença a uma comunidade.

Orientado para a inclusão, pela reabilitação social e a promoção do bem-estar das pessoas, o projeto é passível de se considerar ambicioso. Não se trata de entender que o mesmo irá mudar radicalmente as condições de vida das pessoas mas acreditar que pode proporcionar momentos e aprendizagens que possam servir para melhorar o seu dia-a-dia.

O que gera as maiores manifestações positivas são os concertos. Ainda que a frequência e a prática das atividades possa gerar fruição, alheamento de outras situações reais da vida e alento, é bem visível que são as apresentações públicas, a subida ao palco para um concerto que eleva a moral. Tal está patente não só ao nível da expressão verbal, como ao nível da expressão corporal e do aumento do número de participantes nos momentos que antecedem os concertos e nestes.

Aliás, gera-se por vezes alguma tensão entre os participantes que julgam que são mais assíduos e aqueles que eles consideram aparecerem nos momentos que antecedem essas ocasiões com o que julgam ser apenas pelo interesse de irem aos concertos. No fundo, é como se o merecido reconhecimento pelo trabalho devesse pertencer aos que mais trabalharam, ou seja, aos que mais se dedicaram/frequentaram as sessões.

Para todos, os concertos acabam por parecer funcionar como uma legitimação do trabalho e o assumir de um papel importante no palco do espetáculo e no palco da vida. A autoestima sobressai, os discursos mudam.

Não obstante isso, parece-nos que se podem estar a depreciar os momentos comuns do grupo, naquilo que se entende como as atividades do projeto em si, subvalorizando estas face às ocasionais apresentações públicas.

Numa primeira abordagem, é relevante a questão de partilha de objetivos comuns. Não havendo partilha ou objetivos comuns, a sensação de fracasso pode prevalecer em ambos os lados, participantes versus instituição promotora.

Dos dados obtidos até ao momento, salienta-se a facilidade com que num só momento se podem obter críticas positivas e negativas.

As emoções negativas sobressaem em algumas situações e com a inexistência de algumas atividades que promovem a imagem de si e do grupo. Por outro lado, as emoções positivas refletem-se quando pensam nas experiências passadas ou quando se aproxima um momento de apresentação pública. Das experiências passadas, saliento a importância dada por alguns membros não às atividades musicais em si mas ao ter viajado, conhecido ou contactado com individualidades/figuras públicas. Sem este projeto, essas experiências dificilmente teriam existido.

Neste momento, trazemos à tona algumas questões...

Num projeto feito de pessoas, as experiências de cada uma delas são relevantes.

Apresença, por vezes frequente e em número

considerável, de estudantes, jornalistas e/ou investigadores e a forma como a sua presença e interação se faz sentir, nomeadamente em reportagens/artigos em órgãos de comunicação social, levanta questões que se relacionam com a privacidade das pessoas, sempre associadas a sem-abrigo.

Por outro lado, como falar de inclusão sem excluir? Trabalhar-se ou falar-se em inclusão remete-nos sempre para o universo da exclusão. As diferenças de um pequeno grupo face ao grupo restante, sobressaem. Por sinal, as diferenças expostas têm geralmente uma carga negativa e pesada.

Se, por um lado, a cobertura feita pelos media faz sobressair o valor do trabalho, as potencialidades dos participantes e alertar para a sua situação social, pondera-se onde se traça a fronteira que limita a invasão do território privado, do direito à sua intimidade.

Questionamo-nos o que sentem ao verem que são caracterizados sempre como “sem-abrigo” ou “os que necessitam de inclusão”, remetendo-os sistematicamente para o universo dos excluídos.

Este projeto é feito de afetos. Construído pelos motivos mais nobres, foi prevalecendo ao longo dos anos com as mesmas vozes, que por vezes se afinam com outras, novas. No terreno, continuaremos a procurar mapear os passos e possibilidades geradas do “Som da Rua”, com som feito das histórias que um serviço educativo desta dimensão traz à superfície.

## Notas finais

### - Próximos passos na investigação

Numa investigação que incide sobre o trabalho desenvolvido pelo Serviço Educativo da Casa da Música, focando dois dos seus projetos, “A Casa Vai a Casa” e “Som da Rua”, almeja-se um conhecimento profundo sobre as implicações e possibilidades inerentes e geradas por estes.

Pretendendo-se compreender, de forma inequivocamente profunda, como se desenvolvem estes projetos, a interação entre os sujeitos e os efeitos das ações promovidas na expressão e identidade do público e ao nível da promoção da inclusão social e da valorização, a vários níveis, dos seus participantes; torna-se imperativo um trabalho extenso, na forma e no tempo. Ao mesmo tempo, é necessário estudar e refletir sobre a promoção da inclusão social através da educação artística e, mais especificamente, sobre o papel da música, partindo do ponto de vista da experiência e das percepções e representações dos participantes e demais intervenientes.

O tipo de estudo, a forte carga humana e a metodologia adotada, têm implicado uma gestão delicada e regrada dos métodos e do *timing* da sua aplicação. Nessa medida, temo-nos concentrado nos últimos tempos no projeto “Som da Rua”.

Doravante, os próximos passos a percorrer, no terreno, tenderão a aproximar-se de outros discursos dos participantes do “Som da Rua”, tendo em consideração que eles se poderão constituir como um elemento

fundamental para compreender o papel da educação artística/educação musical na vida dos/as participantes, conhecer as suas perspetivas e compreender os efeitos do projeto nos próprios. Por essa altura, consideramos que a imagem enquanto meio de expressão e veículo de informação poderá estar já presente.

Paralelamente, iniciaremos o contacto direto com as instituições e com os profissionais que promovem e asseguram, junto dos/as participantes, a frequência dos projetos, procurando promover um entendimento sobre as relações, ligações e trabalho destas instituições com o público a que estas ações se dirigem.

A médio prazo, iremos também concentrarmo-nos no projeto “A Casa Vai a Casa”, partindo das experiências passadas, da participação em algumas ações/instituições, retirando deste a possibilidade da concretização dos objetivos a que nos propusemos.

Cada passo no terreno, levou-nos à percepção da sensível e importante gestão de tempo, espaço, comunicação e afetos.

## REFERÊNCIAS

- Afonso, N. (2005). Investigaçāo naturalista em educação. Porto: Asa.
- Banks, M. (2001). Visual methods in social research. London: SAGE.
- Burgess, R. (1997). A pesquisa de terreno: uma introdução. Oeiras: Celta Editora.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado – A Importância da educação não formal. In L. Licínio, J. A. Pacheco, M. Esteves, & R. Canário (Eds.), *A Educação Em Portugal (1986-2006) – Alguns contributos de investigação* (pp. 195-247). Acedido em 16 setembro 2013, a partir de [http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal\\_1986\\_2006.pdf](http://www.adcl.org.pt/observatorio/pdf/AeducacaoemPortugal_1986_2006.pdf)
- Casa da Música, Serviço Educativo, agenda. (s.d) Acedido em 10 abril 2015, a partir de: <http://www.casadamusica.com/pt/media/5878191/agenda-se-webv2.pdf?lang=pt>
- Casa da Música, Serviço Educativo. (s.d) Acedido em 14 setembro 2013, a partir de <http://www.casadamusica.com/Education/default.aspx?channelID=6CD07B4A-532F-4929-90FD-2024946B3CCD&id=2E3C54AF-5764-453A-860B-F81F99A29E84&l=6CD07B4A-532F-4929-90FD-2024946B3CCD>
- Geertz, C. (1999). *O saber local*. Petropolis: Editora Vozes.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1983). Ethnography. London: Tavistock.
- Hess, R. (1998). *La pratique du journal l'enquête au quotidien*. Lassay les Chateaux: Anthropos.
- Knox, R. (2004). Adapted music as community music. *International Journal of Community Music*, 1:1, acedido em setembro 2013, <http://education.nyu.edu/music/meducation/ijcm/articles/Knox.html>
- Leite, A. (2006). *Música no Bairro de Aldoar: abordagem a um projecto musical comunitário e às suas consequências a partir das perspectivas dos seus intervenientes*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação – Universidade do Porto, Portugal.
- Leite, A.; Faria, C.; Monteiro, I.; & Rodrigues, P. M. (2010). Music for mothers and babies living in a prison: A report on a special production of BebéBabá. *International Journal of Community Music*, 3. (1), pp. 77-90.
- Mcmillan, D. & Chavis, D. (1986). Sense of community: a definition and theory. *Journal of Community Psychology*, 14. January 1986. George Peabody College of Vanderbilt University. Acedido em setembro 2014, <http://iranarze.ir/wp-content/uploads/2015/01/Sense-of-Community.pdf>.
- Pink, S. (2001). *Doing visual ethnography – Images, media and representation in research*. London: Sage Publications.
- Quintela, P. (2010). *Mediação cultural, experimentação e inovação: o caso do Serviço Educativo da Casa da Música*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Economia – Universidade de Coimbra.
- Ralha, S. (2002). Vozes um pouco mais livres e mais humanas. In R. Pereira (Org.), *Obras de Arte. Construção – Demolição. Viagem ao interior de um projecto artístico*. (pp. 41-57). Porto: Campo das Letras.
- Ralha, S. (2005). Públicos escreve-se no plural. In A. Domingues (Org.), *A cultura em acção: Impactos Sociais e Território*. (pp. 91-95). Porto: Edições Afrontamento.
- Ramalho, J. (2011). The role of urban icons in cultural policies: the case of Casa da Música and Porto 2001. In B. Axford & R. Huggins (Eds.), *Cultures and/Of Globalization*. (pp. 153-170). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Ramalho, J. (2012). *O papel da cultura na produção de uma imagem de cidade: a Casa da Música no Porto*. Dissertação de Doutoramento. Instituto de Ciências Sociais. Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, A. F. (2012). Qual o alcance de um serviço educativo de uma instituição cultural?. Plataforma Barómetro Social. Acedido em 2 abril 2013, a partir de <http://barometro.com.pt/archives/619>
- Stige, B., Ansdell, G., Cochavit, E. & Pavlicevic, M. (2010). *Where music helps: community music therapy in action & reflection*. Aldershot: Ashgate Publications.
- Veblen, K. & Olsson, B. (2002). Community music: toward an international overview. In R. Coldwell, & C. Richardson (Eds.). *The new handbook of research on music teaching and learning*. (pp.730-753). New York: Oxford University Press.
- Veblen, K. (2004). The many ways of community music. *International Journal of Community Music*, 1, 1 Acedido em 14 agosto 2013, <http://www.intellectbooks.co.uk/ Media Manager/Archive/IJCM/Volume%20A/03%20Veblen.pdf>

# notas biográficas

**Ana Luísa Paz** é doutoranda no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e desenvolve atualmente o projeto "Ensino da Música em Portugal (1868-1930): Uma história de pedagogia e do imaginário musical". Licenciada em História, pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, e mestre em Sociologia da Educação, pela Universidade Nova de Lisboa. apaz@campus.ul.pt

**Catarina Silva Martins** é Professora na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, e investigadora no i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, Universidade do Porto, no qual coordena o Núcleo de Educação Artística. É Link Convenor da Network 29: Research on Arts Education na European Educational Research Association, e Editora da revista Derivas: Investigação em Educação Artística. Os seus interesses de investigação prendem-se com repensar o discurso curricular da educação artística, no presente, através de uma inscrição histórica, focando os sistemas de racionalidade que governam a política e a investigação nesta área.

**Dennis Atkinson** Dennis trabalhou em educação desde os inícios dos anos 1970 e ensinou arte em escolas secundárias. Em 1988 foi assistente em arte e design na Goldsmiths e director do departamento de Estudos Educacionais de 2006 a 2009. Durante esse período, dirigiu inúmeros programas incluindo PGCE de formação de professores em arte e design, MA em Educação: Cultura, Linguagem e Identidade e um PhD em Estudos Educacionais. Em 2013 criou um novo PhD prático e teórico em Arte e Aprendizagem. Também estabeleceu o Centro de Investigação em Arte e Aprendizagem no Departamento de Estudos Educacionais em 2005, tendo sido seu director de 2005 a 2013.

**Ana Luísa Paz** is presently enrolled in PhD in history of education with the project "Music education in Portugal (1868-1930): a history of pedagogy and musical imagery", she is graduated in history by the Faculty of Letters of the University of Lisbon and master in sociology of education by Faculty of Social and Human Sciences of the New University of Lisbon.

**Catarina Silva Martins** is Professor at the Faculty of Fine Arts, Oporto University, and researcher at i2ADS-Institute of Research in Art, Design, and Society, University of Oporto, in which she coordinates the Research Group in Arts Education. She is the Link Convenor of Network 29: Research on Arts Education at the European Educational Research Association, and Editor of the journal Derivas: Research on Arts Education. Her research interest lies in rethinking arts education curriculum studies in the present from a historical approach focusing on the systems of reason that govern policy and research.

**Dennis Atkinson** Dennis has worked in education since the early 1970s when he taught art in secondary schools. In 1988 he was appointed lecturer in art and design education at Goldsmiths and went on to become Head of the Department of Educational Studies from 2006-9. During his time in Educational Studies he has directed a number of programmes including, PGCE secondary art and design teacher education, MA in Education: Culture, Language & Identity and a PhD programme in Educational Studies. In 2013 he created a new part-practice/part-theory PhD Programme in Art and Learning. He also established the Research Centre for The Arts and Learning in the Department of Educational Studies in 2005 and was Director from 2005-2013.

**Eduardo Morais** (nascido no Porto em 1979) concluiu a licenciatura em Cine-Video da Escola Superior Artística do Porto (ESAP) em 2005. Em 2010 concluir o Mestrado em Multimédia, perfil Cultura e Artes, na Universidade do Porto. No presente é estudante de doutoramento na especialidade de Criação de Conteúdos Audiovisuais e Interactivos do Programa Doutoral em Media Digitais da Universidade do Porto. Enquanto docente na ESAP desde 2005, Eduardo Morais tem lecionado unidades curriculares relacionadas com a edição cine- e videográfica e a criação de arte digital. Manifesta uma preocupação, tanto na sua investigação doutoral como na sua prática educativa, com a concepção e o desenvolvimento de Recursos Educativos Digitais que possam melhorar a aprendizagem no Ensino Superior Artístico. [edsousa@gmail.com](mailto:edsousa@gmail.com)

**Fernando José Pereira** Porto, 1961. Vive e trabalha no Porto. Curso de Artes Plásticas – Pintura na Escola Superior de Belas Artes do Porto (1987). Doutoramento em Belas Artes na Faculdade de Belas Artes de Pontevedra – Universidade de Vigo Espanha (2002). Bolsista da Fundação Calouste Gulbenkian (Lisboa): na frequência da Licenciatura – 1985/86 e 1986/87; em Investigação em Artes Plásticas – 1988/1989; na frequência do programa de Doutoramento – 1997/98; como doutorando na escrita da tese – 1999/00/01. Membro fundador e actual co-diretor da VIROSE, uma Associação interdisciplinar dedicada aos media e ao estudo das relações entre arte e tecnologia ([www.virose.pt](http://www.virose.pt))

**Eduardo Morais** (b. 1979 in Porto, Portugal) concluded his undergraduate studies in Film and Video at ESAP (Porto Arts College) in 2005. In 2010 obtained a Multimedia MSc, with a specialization in Arts and Culture, at the University of Porto. Presently he is a PhD candidate at the Audivisual and Interactive Content Creation specialization of the University of Porto Digital Media doctoral program. As lecturer at ESAP since 2005, Eduardo Morais has been teaching courses related to film and video editing and digital art creation. As such, he is currently concerned, both in his doctoral research and his teaching practice, with the design and development of Digital Educational Resources that may enhance teaching and learning in Higher Arts Education.

**Fernando José Pereira** Porto 1961. Lives and works in Porto. Graduated in Fine Arts – Painting at the School of Fine Arts of Oporto (1987). PhD in Fine Arts at the Vigo University, Spain (2002). Scholarships from Calouste Gulbenkian Foundation: As graduated student – 1985/87; As investigator in Fine Arts – 1988/89; As PhD student – 1997/2001. Founder (1997) and co-director of Virose, an interdisciplinary non-profit organization dedicated to art and media technology ([www.virose.pt](http://www.virose.pt)).

**Helena Cabeleira**. Helena Reis Cabeleira é Professora Auxiliar Convidada da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa (FBAUL), Investigadora-colaboradora do Grupo de História e Psicologia da Educação da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF) do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL), Doutora em História da Educação (IEUL), Mestre em Educação Artística (FBAUL) e Licenciada em Belas Artes – Escultura (FBAUP). A investigação associada a este artigo foi financiada por uma Bolsa de Pós-Doutoramento da Fundação para a Ciéncia e Tecnologia FCT/MEC (PIDDAC), no âmbito do Projeto ref: ref: Pest-OE/CED/UI4107/2014, desenvolvido pela IDEF-IE-UL. [hcabeleira@campus.ul.pt](mailto:hcabeleira@campus.ul.pt)

**Henrique Vaz** é Professor de Ciências da Educação na Universidade do Porto, Portugal, desde 1999. Os seus interesses e foco de investigação na sua tese de Doutoramento centraram-se no trabalho escolar em contextos de educação formal, em particular na formação nas artes do espetáculo. Outras colaborações – num Mestrado em Ensino das Artes Visuais – procuram aprofundar as dinâmicas pedagógicas e a mobilização da experiência no espaço da formação. [henrique@fpce.up.pt](mailto:henrique@fpce.up.pt)

**Helena Cabeleira**. Helena Reis Cabeleira is Invited Assistant Professor at the Faculty of Fine Arts of the University of Lisbon (FBAUL), Researcher-collaborator in the Group of History and Psychology of Education of the Unit of Research and Development in Education and Formation (UIDEF) of the Institute of Education of the University of Lisbon (IEUL), PhD in History of Education (IEUL), Master in Artistic Education (FBAUL) and Bachelor in Fine Arts-Sculpture (FBAUP). This research article was supported by a Post-Doctoral Fellowship from the Foundation for Science and Technology FCT/MEC (PIDDAC), within the Project ref: Pest-OE/CED/UI4107/2014, developed by the IDEF-IE-UL.

**Henrique Vaz** is a Professor of Education Sciences at the University of Porto, Portugal since 1999. His research interests and focus of the PhD thesis are concerned with schoolwork in formal educational settings, more specifically its different formulations according to the study topics. Further collaborations – with a Master Programme developed for Visual Arts Teachers and with Secondary School Teachers – seek to deepen the dynamics of a number of pedagogical tools.

**John Baldacchino** é Chair de Educação Artística na Universidade de Dundee. Ensinou nas Universidades de Warwick, Robert Gordon (Gray's School of Art), Columbia University (Teachers College), e Falmouth University. O seu trabalho foca-se nas intersecções que ocorrem entre as artes, filosofia e educação. Publicou vários artigos e capítulos, e é autor de *Post-Marxist Marxism* (1996), *Easels of Utopia* (1998), *Avant-Nostalgia* (2002); *Education Beyond Education* (2009); *Makings of the Sea* (2010); *Art's Way Out* (2012), *Mediterranean Art Education* (com Raphael Vella, 2013), *Democracy Without Confession* (com Kenneth Wain, 2013), *John Dewey* (2013), and *My Teaching, My Philosophy: Kenneth Wain* (com Simone Galea e Duncan Mercieca, 2014). Encontra-se a escrever dois livros, sobre Giambattista Vico e Ivan Illich, e em simultâneo a preparar o segundo volume de *Mediterranean Aesthetics*.  
[www.johnbaldacchino.com](http://www.johnbaldacchino.com)

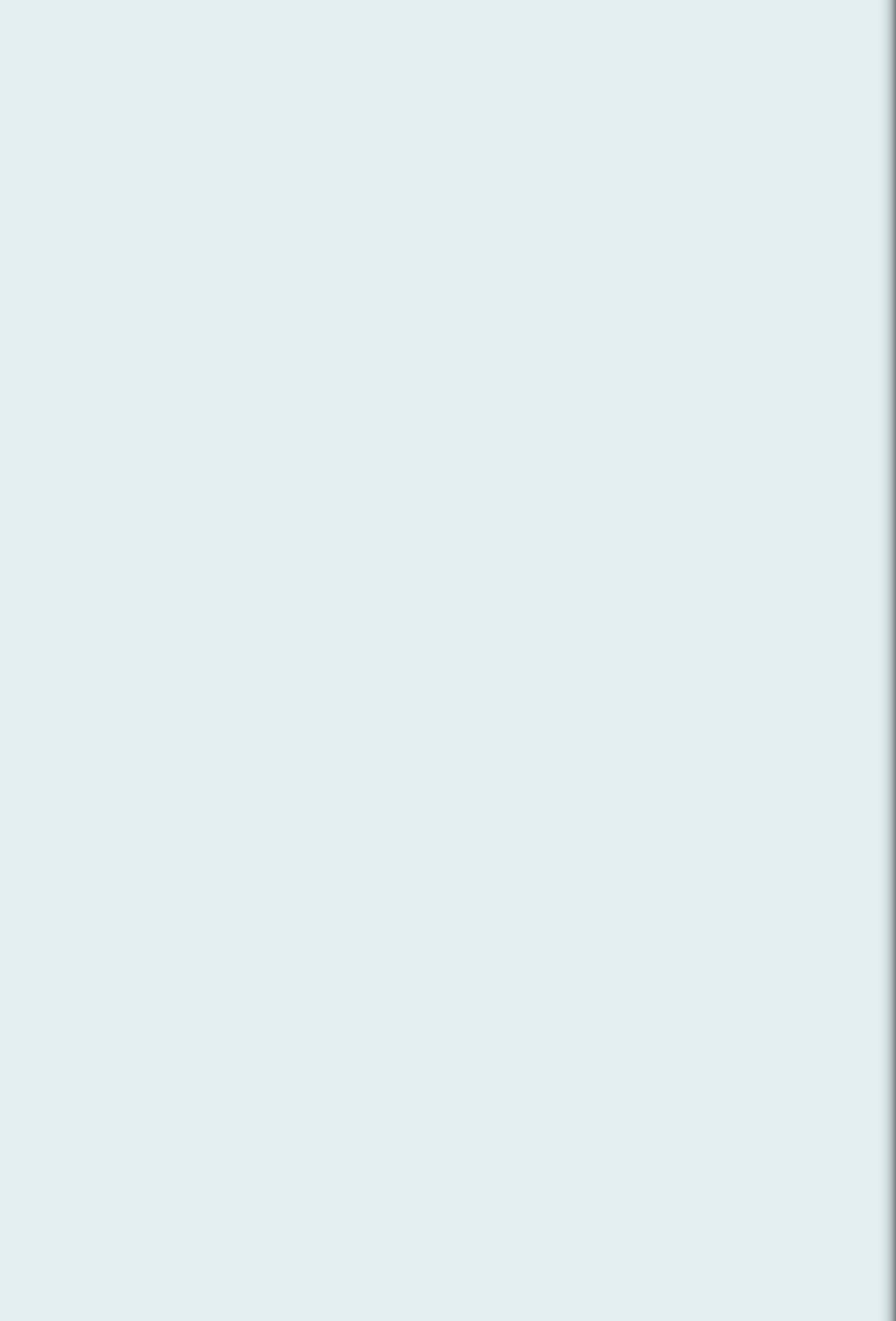
**John Baldacchino** holds a Professorial Chair of Arts Education at the University of Dundee. He taught at the universities of Warwick, Robert Gordon (Gray's School of Art), Columbia University (Teachers College), and Falmouth University. His work focuses on the intersections that occur between the arts, philosophy and education. Published widely through many papers and chapters, he is the author of *Post-Marxist Marxism* (1996), *Easels of Utopia* (1998), *Avant-Nostalgia* (2002); *Education Beyond Education* (2009); *Makings of the Sea* (2010); *Art's Way Out* (2012), *Mediterranean Art Education* (with Raphael Vella, 2013), *Democracy Without Confession* (with Kenneth Wain, 2013), *John Dewey* (2013), and *My Teaching, My Philosophy: Kenneth Wain* (with Simone Galea and Duncan Mercieca, 2014). He is currently writing two further books, on Giambattista Vico and on Ivan Illich, while working on his second volume on *Mediterranean Aesthetics*.

**Magda Silva.** Magda Maria Rodrigues da Silva, 1983. Licenciada em Artes Plásticas – Pintura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (2010). Mestre em ensino de Artes Visuais pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto (2013). Estudante de Curso Doutoral em Educação Artística, Universidade do Porto.

**Magda Silva.** Magda Maria Rodrigues da Silva, 1983. Degree in Fine Arts – Painting from the Faculty of Fine Arts, University of Porto (2010). Master in Visual Education at the Faculty of Fine Arts and Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Porto (2013) Phd Student in Arts Education at the Faculty of Fine Arts, University of Porto.

**Marta Terra** nasceu no Porto, em 1981, onde atualmente vive, trabalha e investiga. A frequentar o Doutoramento em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, é Licenciada em Arte e Comunicação – Ramo de Fotografia, pela Escola Superior Artística do Porto, Pós-graduada em Gestão Cultural, pela Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Mestre em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.  
[martaterra@gmail.com](mailto:martaterra@gmail.com)

**Marta Terra** was born in Porto in 1981, where currently lives, works and investigates. Attending the Artistic Education PhD, at Faculdade de Belas Artes, University of Porto, has a degree in Art and Communication – Photography (Escola Superior Artística do Porto), is Postgraduate in Cultural Management (Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo), Master in Visual Arts Education (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação and Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto).



**i2ADS.**

INSTITUTO DE  
INVESTIGAÇÃO  
EM ARTE, DESIGN  
E SOCIEDADE

**U.PORTO**  
 FACULDADE DE BELAS ARTES  
UNIVERSIDADE DO PORTO



9 | SIMULAÇÃO | 352009  
ISSN 2X83-3XX4

