

derivas

#4

derivas

INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
Research in Arts Education

ESCALA / SCALE
P
C



DERIVAS #4

Investigação em Educação Artística

Research in Arts Education

Outubro 2018

Revista dos Programas de Pós-Graduação em Educação Artística
Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

EDITORES / EDITORS

Catarina S. Martins (i2ADS / FBAUP)

José Carlos de Paiva (i2ADS / FBAUP)

EDITORES ASSOCIADOS / ASSOCIATED EDITORS

Catarina Almeida (i2ADS / FBAUP)

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 Terrasêca (CIIE / FPCEUP)

Mário Bismarck (i2ADS / FBAUP)

Natércia Pacheco (i2ADS / FPCEUP)

Sílvia Simões (i2ADS / FBAUP)

Teresa d'Eça (InSEA / i2ADS)

Teresa Medina (CIIE / FPCEUP)

MEMBROS INTERNACIONAIS | INTERNATIONAL MEMBERS

Dennis Atkinson (GOLDSMITHS UNIVERSITY OF LONDON)

Felicity Allen (WHITECHAPEL GALLERY, UK)

Fernando Hernández (UNIVERSIDADE 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 (UNIVERSIDADE DE BARCELONA)

Rejane Coutinho (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA, BRASIL)

Rita Irwin (COLUMBIA UNIVERSITY, CANADA)

Rita Bredariolli (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, BRASIL)

Sumaya Mattar (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, BRASIL)

Thomas S. Popkewitz (UW-MADISON, EUA)

SECRETARIADO / SECRETARIAT

Margarida Dias (i2ADS / FBAUP)

Roberto Correia (i2ADS / FBAUP)

PROPRIEDADE E EDIÇÃO / PROPERTY AND PUBLISHER

i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

1ª Edição, Porto, Outubro 2018

ISSN

2183-3524

DL

?

P. 05

Des'Editorial

ANA PAZ

P. 09

O Atlas: Indisciplinar a História da Arte

ANA SOFIA REIS

P. 21

O desejo da Escola de Arte que há-de vir

ANA CATARINA ALMEIDA

P. 41

Ensino de Artes Visuais específico, diferenciado e intercultural na Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas

DENILSON PEREIRA ROSA

P. 55

Com os pés descalços no caos

LARA SOARES

P. 69

Outros tempos, outros espaços

FABIANO RAMOS TORRES

P. 81

O que é a (uma) escola contemporânea?

JOÃO MARQUES FRANCO

P. 93

Pensar a Educação Artística a partir de Cabo Verde, na condição de implicados na acção artística e na economia solidária

JOSÉ CARLOS DE PAIVA / RITA RAINHO

P. 107

The fabrication of the chameleonic citizen of the future: Arts education in the advanced liberal society

CATARINA S. MARTINS

P. 119

Algunas ideas sobre la enseñanza de las prácticas artísticas

NEUS LOZANO SANFÈLIX

O #4 *Derivas* traz-nos dez contribuições de investigadores que se dispersaram pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto até chegarem às páginas da revista. 9 textos, mais um que é este, saem das mãos de professores, estudantes e conferencistas, para uma *discussão* aprofundada sobre o que é a investigação em Educação Artística no âmbito das atividades do i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade e/ou do Doutoramento de Educação Artística. Mais uma vez, evita-se na *Derivas* a tentação de dar um sentido temático a um número que, todavia, se centra fundamentalmente na escola de artes do porvir; mas não a instala, antes a *desinstala*. Ainda antes de chegar a ser a escola *desejada* para o século XXI, *desconstrói-se* esse porvir como um efeito de poder e recomeça-se de novo. Como que para não deixar passar o tempo – que é aqui, agora – de a repensar mais uma vez.

A escola de artes pode assim ser ventilada por *dez* pessoas que, independentemente da sua posição académica, incorporaram a *persona* do investigador e suspenderam o tempo, o espaço e as categorias de pensamento já dadas para injetar um novo ar. Nenhum texto se considera acabado, nenhum rasto de propostas ou soluções. *Derivas* #4 unifica-se apenas na multiplicação de possibilidades, de *desdobramentos*. Se pensar a escola de artes do futuro poderia dar o mote de uma unidade temática, logo esse núcleo se espartilha em geografias reais e imaginárias, em tempos desfasados, concretos ou utópicos.

Esta revista de *Investigação em Educação Artística* remete, acima de tudo, para uma postura metodológica, uma vez que se permite editar textos onde os procedimentos se vão perfilando numa abordagem de paradigma crítico e tendencialmente pós-estruturalista. Um problema de investigação alinha-se com uma interrogação de ‘como?’ e nunca por ‘o quê?’ e explícita, frequentemente, *de que estamos a falar quando falamos de*, mostrando a violência naturalizada nos sentidos e pulverizando-os, em direção a novas dobras. Concomitantemente, os objetivos de investigação são gizados em torno de palavras onde impera o prefixo latino *des-* ou o *dis-*, de raiz greco-latino, que exprimem as ideias de *separação*, *afastamento* e *intensidade*, ou até de direção para diversas partes. Ao coligir palavras e ideias fortes, a *Derivas* mostra integrar um autêntico *thesaurus* de descaminhos para a investigação em educação artística.

A ambição da *Derivas* #4 é assim a de afastar a tentação de completude,

de finitude e de totalidade. O que liberta também este editorial para *desdizer*, de vez em quando, o que realmente aconteceu. Porque só o texto, cada texto, pode dizer de si. Neste sentido, coloca-se aqui uma série de substantivos que julgo serem significativos para explicitarem este *estar a ser* da rotura. Por isso, são quase todos sufixados em *mento*, isto é, decorrentes de uma ação, onde apenas se verifica a ocorrência de uma mudança de estado, sem que seja identificado um agente causador.

Descerramento. O número inicia-se com o artigo de Ana Sofia Reis com uma proposta de *indisciplinar* o currículo para as artes, desde a História da Cultura e da Artes, com o recurso ao Atlas Mnemosyne de Warburg. Contra a compartimentação disciplinar, mas sobretudo contra a imposição de conteúdos de uma violência simbólica já naturalizada, propõe-se integrar, nesta disciplina do ensino secundário português destinada ao Curso Científico Humanístico de Artes Visuais, outros conhecimentos *in*submissos. *Inesperados. Incontroláveis*, até.

Desencantamento. Ana Catarina Almeida investiga sobre o seu *desejo* de uma escola de artes outra e acaba *desencantada* diante da sua condição de (im)possibilidade. Esta escola de artes que há de vir só se permite num tempo que não existe, num enredo próprio de utopias. Essa percepção constitui-se a partir de uma interrogação sobre a historicidade do sujeito do *desejo* que imagina essa escola. Esse sujeito remete para essoutro acriticamente designado por artista e que não é mais do que um espectro do Romantismo. É para esse fantasma investido de génio que o presente se dirige, a partir de estilhaços de uma escola que foi pensada desde a Renascença e se incrustou no longo século XIX. Estamos sempre no futuro de um passado *distante* a viver uma utopia – na *im*possibilidade de um contemporâneo.

Dissenso. Leva-nos Denilson Pereira Rosa a conhecer que a *dissensão* é não apenas possível, mas, sobretudo, profícua. Pode resultar na construção de um ensino de artes visuais específico, *diferenciado* e *intercultural*, como aconteceu na comunidade quimbola de Conceição das Crioulas, onde professores, estudantes e comunidades, num trabalho de extensão crítica, fabricaram o seu currículo local.

Desterritorialização. Com os pés *des*calços no caos, convida-nos Lara Soares, seguindo Francesco Careri, a seguir um *des*scaminho para pensar o espaço da educação e da arte. Dentro e fora destes espaços,

seguindo como numa viagem, poderá talvez encontrar-se uma nova ideia de escola. Pelo menos, novas rotas.

Dissentimento. Fabiano Ramos Torres conceptualiza uma *desterritorialização* – em direção a outros tempos, a outros espaços –, em que escola e arte sejam *interrogadas, desmontadas e desconstruídas*. Trazer para a educação artística a possibilidade de aderir à experiência do pensamento como o *impensado* implica-se aqui numa investigação da *rostidade*. *Por exemplo*. Cogita-se uma escola fundada na heterotopia rizomática, isto é, um lugar e um tempo onde não há princípio nem fim, onde os *diferendos* estão sempre ativos, onde a multiplicidade, o heterogéneo e as dobras estão em permanente devir. Aí o rosto aparece em permanente reconstrução, onde o poder se inscreve e uma imagem pronta se subescreve. Até que a experiência dessa investigação *transporte* para um lugar do *desconhecido*. O *desafio* seria então prosseguir e indagar por outras *desterritorializações*.

Desconforto. O que é uma escola contemporânea? Mais do que é, o que pode ser? São estas as perguntas que conduzem João Marques Franco a introduzir-nos na ideia de que o professor de artes não deve – porque não *pode* – levar os alunos ao conhecimento. Somente ao *desconforto* de lidarem juntos com o *desconhecido*.

Desafio. Não só de *desconstrução* se faz a crítica. Também o *desenvolvimento* de uma escola que enfrente e contrarie poderes políticos, económicos e tradições permite *destabilizar*. O *desafio* é lançado por José Carlos Paiva e Rita Rainho. Implicados como estão neste processo, *descrevem* as práticas de educação artística de Cabo Verde, *inscrevendo* no leitor um *aqui & agora* do que está a acontecer na escola M__EIA – Mindelo__Escola Internacional de Arte (Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura), com a promoção da ONG Atelier Mar e projetos associados à Food Design e à cooperativa da escola *Agromar Food Design*. Na M__EIA, através de um trabalho crítico e constante, envolvem-se os alunos e *desenvolve-se* a comunidade local. Resiste-se, mas também se *reconstroem* espaços materiais e simbólicos para o currículo em artes, e para o *desejo* mesmo de ser artista.

Desmembramento. Peça por peça, Catarina S. Martins escarpeliza, esquarteja e finalmente *desmembra* um camaleão que, de outra forma, se ruborizaria até se tornar invisível à crítica. Esse camaleão é a metáfora do cidadão do século XXI, enquanto único réptil capaz

de sobreviver na selva neoliberal. Distingue-se pela sua capacidade de mudar de cor (adaptando-a ao ambiente), pela extensa, veloz e certeira língua com que caça, por uma dupla visão que abrange os 360° captados em dois olhos que se movem independentes um do outro e por uma cauda preênsil. Como se a vida fosse uma empresa, ela seria governada por esse camaleão, um sujeito flexível, empreendedor, criativo e autónomo. Criado por poderes transnacionais, perfilado por todas as agendas internacionais e concebido nas nossas escolas, esse *tipo de pessoa* implantado pelo neoliberalismo é governado por duas tecnologias de governamentalidade que o enredam: a criatividade e a liberdade. A racionalidade neoliberal oferece ao sujeito uma narrativa de salvação em que ele é obrigatoriamente livre de escolher, ao mesmo tempo que o impele a ser criativo, no sentido de em que se deve aceitar um *destino* social de riscos e de superação de uma precaridade infinita. Nem esta liberdade é livre, nem esta noção de criatividade minada por princípio estritamente empresariais se poderia confundir com aquela que urge garantir na escola de artes. Haverá que perguntar, com a autora, se seremos capazes de ser suficientemente livres e *desobedientes* para resistir a esta ideia de criatividade puramente camaleónica e se teremos a coragem de a *desfazer*, construindo outra, nossa.

Deserdamento. O ensino das práticas artísticas é concebido por Neus Lozano Sanfèlix a partir de uma primeira *distinção* entre a experiência artística e a arte. Não nos importa tanto *a arte* quando *o artístico* – somente este último se liga à possibilidade de conceber a experiência artística numa prática autónoma e livre para gerar o seu próprio saber. O artigo que encerra estes *dez* pensamentos reitera assim uma inadequação curricular, tanto ao nível da organização dos cursos quanto de conteúdos e práticas *em sala de aula*. Pensar um ensino que se *desloque* da mera produção de objetos para um currículo que se abra para acolher o processo de criação e de experimentação. Para isso, remete-se ao gesto de recusar ativamente a herança disciplinar, dependente e fragmentária, que nunca se poderá coadunar com uma experiência do *artístico*.

A importância da reflexão acerca do ensino da História da Cultura e das Artes reside no descerramento e oportunidades proporcionadas pela crítica relativamente aos discursos instituídos e institucionalizantes e a práticas identificadas, recorrendo a “metodologias indisciplinadas”.

O presente artigo parte da análise crítica de discursos e relações de poder a partir dos quais se constitui o currículo e se conformam práticas de ensino na disciplina de História da Cultura e das Artes para ponderar as possibilidades inauguradas pela consideração dos saberes não disciplinados num processo de resistência contra-hegemónico. Pretende-se evidenciar, através desta análise, os elementos discursivos conformadores de uma determinada forma de ver, pensar e agir e associa-se à análise do programa da disciplina a leitura de autores a partir dos quais são suscitadas outras perspectivas. As principais constatações desta análise revelam uma compartimentação disciplinar, segundo categorias hegemónicas, a segmentação do saber, a redução, a síntese e selecção cada vez mais pronunciadas. Propõe-se o recurso ao Atlas de imagens, a partir do Atlas Mnemosyne de Warburg, para procurar integrar nas aprendizagens os conhecimentos insubmissos, desestabilizar as estruturas pré-estabelecidas e desafiar a constituição de blocos de saber para substituí-los por articulações fluídas e cambiantes, relações inesperadas, por uma complexidade crescente que extravase os limites disciplinares.

PALAVRAS-CHAVE — Atlas; História da Arte; Crítica do discurso;

The importance of reflection on History of Culture and Arts teaching lies in the unveiling and opportunities offered by the criticism of the established discourses and identified practices, using the “undisciplined methodologies.”

This article departs from the critical analysis of discourses and power relations from which the curriculum is constituted and teaching practices are conformed in the discipline of History of Culture and Arts to ponder the possibilities opened by the consideration of non-disciplined knowledge in a counterhegemonic resistance process. I intended to highlight, through this analysis, the discursive elements that conform a particular way of seeing, thinking and acting and to the analysis of the syllabus I associate some relevant authors from

which I raise other perspectives.

The main findings of this analysis reveal a disciplinary compartmentalization, according to hegemonic categories, the segmentation of knowledge, reduction, synthesis and selection increasingly pronounced. By proposing the use of the atlas of images departing from the Warburg's Mnemosyne Atlas, I seek to integrate in learning the unruly knowledge, destabilize pre-established structures and challenge the constitution of knowledge blocks to replace them with fluid joints and changing, unexpected relationships, by increasing a complexity that goes beyond disciplinary boundaries.

KEYWORDS — Atlas; Art History; Discourse analysis;

O ponto de partida desta reflexão era, o mais das vezes,
um sentimento de impaciência frente ao 'natural.

(ROLAND BARTHES, 1957)

Início este artigo tomando as palavras de Barthes: assola-me a naturalização dos discursos e das práticas no ensino e na aprendizagem da História da Arte e nesta inquietação reside a motivação para procurar desconstruí-los e propor alternativas que desestabilizem a apreensão, aparentemente isenta de artificios, dos processos envolvidos.

É com desconforto e em desassossego que contacto com a História da Cultura e das Artes (HCA), *per se*, e principalmente quando considerada a disciplina no contexto de relações de poder que, através de dispositivos vários, produzem sujeitos e acentuam o efeito de verdade dos discursos que ocupam a escola.

Afinal de contas, somos julgados, condenados,
classificados, obrigados a tarefas, destinados a uma
certa maneira de viver ou a uma certa maneira de
morrer, em função de discursos verdadeiros, que
trazem consigo efeitos específicos de poder.

(FOUCAULT, 1976)

Uma reflexão acerca dos conteúdos da HCA e do modo como se estrutura indiciam uma visão hegemónica e eurocêntrica que se auto-legitima ao afirmar a essencialidade e exemplaridade da produção

artística selecionada, destacando acontecimentos históricos, locais, tempos e personalidades, bem como *casos práticos*, situados fundamentalmente na esfera europeia ou em relação direta com ela. Ao organizar os conteúdos em secções (Tempo, Espaço, Biografia, Local, Acontecimentos, Síntese), constitui blocos de saberes que justifica pela eficácia e atratividade destes “grandes momentos estruturantes - susceptíveis, porém, de resumir na sua seqüência, a plenitude dessa área epistemológica” (ME, 2004, p.8), o que parece contradizer a afirmação de “uma abordagem não hierárquica, mas essencialmente dinâmica e transversal” (ME, 2004, p.3) da interação entre as artes e a cultura.

É usada uma lente convergente para observar e conhecer a História da Arte, discernível tanto nos conteúdos como nas propostas de abordagem e de avaliação, focada na insistência de assegurar a eficácia dos processos de ensino e aprendizagem, apoiando-se em resumos e sínteses, em excertos da história desvinculados, na forma como são apresentados, das realidades coexistentes e múltiplas e refugiando-se em apresentações breves de alguns factos históricos, favorecendo apreciações das *culturas superiores*.

A própria escolha dos títulos para os módulos segundo os quais se organiza induzem já um olhar que se naturaliza e que condiciona a percepção e a compreensão dos fenómenos culturais e artísticos, “neocon ideologies [that] aim to reduce the complexity of the new unsettling times with categories... whose aim is to preserve... hegemony” (Trafi-Prats, 2009, p.154). O estudo da Cultura da Ágora, do Senado ou do Mosteiro, para tomar apenas alguns exemplos, conduz a uma visão histórica que não favorece uma compreensão das culturas em existência simultânea e das relações que entre elas se estabelecem, nem a relação das práticas artísticas com as práticas sociais de cada época, senão numa fragmentação artificial.

Trata-se de uma sujeição dos saberes, de “conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências formais ou em sistematizações formais”, “são blocos de saberes históricos que estavam presentes e disfarçados no interior dos conjuntos funcionais e sistemáticos” (Foucault, 2005, p.11) e também “toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingénuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos” (Foucault, 2005,

p.12) sobre os quais não são lançadas perspetivas que permitam uma insurreição relativamente aos conhecimentos cristalizados que de uma forma geral são aqueles com que a História da Arte nos confronta. e não permitindo outras hipóteses de interpretação mais ligadas à vida, entendida aqui como a dimensão quotidiana, ordinária da sociedade.

A segmentação do saber, a redução, a síntese e seleção cada vez mais pronunciadas, não parecem congruentes nem com esta dimensão oculta das relações entre culturas e artes e “o saber histórico das lutas” (Foucault, 2005, p.13), nem com a complexidade que a caracteriza, exibindo-se em contornos linearizados e, contudo, produzindo o efeito de completitude em si mesmo, um fechamento e um acabamento perfeitos dos temas em si próprios, uma auto-legitimação.

Os saberes assim classificados e organizados são apresentados aos alunos como os que devem ser assimilados através da fala do professor ou do manual escolar. Tornam-se os alunos progressivamente mais dependentes dos textos, das opiniões, das críticas e dos pontos de vista dos *especialistas*. Aliás, o próprio programa afirma o apuramento destes conhecimentos provenientes de áreas também elas previamente definidas e caracterizadas, dizendo que os *casos práticos* são “selecionados no conjunto das diversas áreas de especialização, pela sua particular representatividade no âmbito das quatro áreas artísticas.” (Ministério da Educação, 2004, p.9)

Só o facto de se distinguirem quatro áreas artísticas deveria suscitar a desconfiança. Que quatro áreas artísticas? As artes *consagradas*, as artes *maiores*, as *belas artes*? E como entender uma distinção clara de quatro áreas artísticas seguidas de uma afirmação da necessidade de proporcionar contacto com “as diferentes artes, alcançando assim, pela descoberta da transversalidade das expressões artísticas, uma formação mais completa e abrangente” (ME, 2004, p.9)?

O programa da disciplina não ignora a complexidade das questões envolvidas, mas perante a necessidade de garantir a sistematização, a produção eficaz e eficiente de reprodutores de conteúdos, a uniformização dos alunos no que diz respeito às respostas para garantir a facilidade de avaliação através de, em última instância, um exame nacional, procura, tanto quanto pode, determinar com clareza os conhecimentos que considera imprescindíveis e o modo como deverão ser abordados. A imprescindibilidade e a abordagem

são questões essenciais na influência que têm no modo de ver dos alunos e também dos docentes. O receio de afastamento do percurso considerado certo terá um efeito restritivo na prossecução de vias alternativas que possam até ser mais relevantes para a formação e desenvolvimento de competências dos alunos.

A proposta de “compreensão dos tempos longos da História..., dos sucessivos tempos históricos em presença, concebidos por forma a que cada um deles projecte o anterior e antecipe o que se lhe segue” (ME, 2004, p.9), aponta para uma linearidade dos acontecimentos, um processo de causalidade que não só não parece favorecer a visão dinâmica em que frequentemente se insiste no programa, como não aprecia o valor das sobrevivências e das memórias que de tempos a tempos emergem.

Fala-se ainda dos conteúdos paradigmáticos e de fácil acesso ao docente e ao aluno (Programa HCA, 2004, p.10) “desde que respeitando o carácter representativo do conjunto que aqui se procurou reunir, nele, do conjunto de questões que se pretendeu suscitar” (Programa HCA, 2004, p.10). O que significa, quanto a mim, que o docente tem liberdade de optar pelo mais acessível e fácil desde que dentro do que está preconizado no programa. Mais uma vez uma ilusão relativamente às possibilidades de investigação e de estudo das “Histórias das Artes” aí referidas.

Neste contexto em que, por um lado se diz pretender uma visão dinâmica, abrangente, alargada e crítica e, por outro, se apela à eficácia, acessibilidade e facilidade proporcionados precisamente pela forte categorização e delimitação dos saberes, assiste-se a um discurso de certo modo paradoxal, já que parece notar-se alguma incompatibilidade nos sentidos pretendidos.

De qualquer modo, os dispositivos aos quais me fui referindo como produtores de subjetividade instigam nos docentes um sentido de responsabilidade na tentativa de cumprimento de metas e requisitos e manutenção ou melhoramento de um nível segundo o qual a escola é posicionada no ranking e nos alunos, principalmente os que almejam o acesso ao ensino superior, o foco nas classificações. Portanto, trabalham, uns e outros, no sentido da tal eficácia de resposta às avaliações que são cada vez mais instrumentos de verificação da conformidade com a norma e conduzem a processos de internalização de conhecimentos para consumo rápido.

Não se pode dispendir tempo em visitas de estudo (que são

normalmente propostas nos vários programas disciplinares), a pensar, estudar, discutir o que esteja no programa, até porque estes são os saberes validados e parece naturalizada a ideia de que não há, então, motivo para refletir acerca da sua essencialidade, quanto mais procurar outras realidades que nele não são contempladas. Os alunos e os docentes vivem, de uma forma geral, sob a pressão e o peso de terem de responder eficazmente. O ensino mostra tendências para uma cada vez mais acentuada homogeneização e normalização, um sistema de improficuidade aprendida que cloroformiza inquietações porque de uma ou outra forma naturaliza os acontecimentos que têm lugar no contexto escolar.

Fazendo a apologia de um processo de ensino-aprendizagem que tenha em conta os interesses dos alunos, que centre neles o foco e lhes permita desenvolver as suas próprias perspetivas acerca dos conteúdos propostos, com a presença e em interação com os docentes, e que lhes permita extravasar os limites disciplinares, julgo que deverão ser repensadas não só estas práticas orientadas para a eficácia, mas também o próprio posicionamento relativamente aos programas, aos modos de avaliação e até aos papéis que se pressupõe que os diferentes atores deverão assumir.

Assim, começaria por relançar um olhar sobre a perspetiva de Dewey (1929) que constitui uma crítica à aproximação elitista à arte, ao conhecimento especializado e ao academicismo, e que defende uma experiência do espectador ancorada no presente e um estudo da história com referência à vida social.

Pensando no aluno enquanto sujeito no centro da sua aprendizagem e na sua experiência quotidiana, bem como nas relações sociais em que necessariamente se encontra inscrito, nos seus interesses e na sua forma de ver e tendo em conta que o objetivo do ensino é, na minha opinião, contribuir para que o aluno desenvolva as suas aprendizagens em simultaneidade com o seu sentido crítico e reflexivo, apropriando-se dos conhecimentos para definir o seu posicionamento no mundo, proponho uma aproximação à HCA que transborde os limites definidos e profane uma sua conceção enquanto conhecimento cristalizado e especializado, permitindo a experiência da arte e a produção de narrativas próprias.

Para tal, julgo importante retomar a experiência de Warburg¹ de construção de um atlas que incluía as histórias das artes e das culturas, que contribua para o derrube das fronteiras entre a arte e a vida, entre as diversas expressões artísticas e entre elas e a cultura visual, podendo então haver recurso a imagens mediáticas para pensar representações alternativas das realidades instáveis e em mudança (Trafi-Prats, 2009), procurando promover uma compreensão da complexidade e da multiplicidade na interpretação da produção artística na sua relação com as práticas sociais e culturais passadas e presentes e nas suas consequências na contemporaneidade: “This task is to restore continuity between the refined and intensified forms of experience that are works of art and the everyday events, doings, and sufferings that are universally recognized to constitute experience.” (Dewey, 1980, p.3).

Uma vez que os limites da arte se desvaneceram, que princípios como os de autoria, produção e espectador têm vindo a ser desconstruídos e se multiplicam os modos de ver, será importante reequacionar o processo de ensino-aprendizagem a partir das experiências pessoais do quotidiano e colocando-as na proximidade dos saberes escolares, podendo ser desenvolvido um trabalho colaborativo de recomposição da história da arte, trazendo para cena conceitos como os de poder, identidade, género, subjetividade, etc, para compreender resistências, memórias e sobrevivências e instigar leituras e releituras, desestabilizando a normatividade.

Ainda que o programa da disciplina de HCA procure, em teoria, reconectar a arte com a cultura em que foi produzida, reitera, ou acentua até, as compartimentações e não diminui o abismo entre a experiência quotidiana e a estética. Esta separação entre a arte e a vida naturalizou-se por vários fatores, de entre os quais a museificação enquanto modo de afirmação de grandiosidade ou de poder de umas nações sobre as outras, a sacralização da arte e a sua relação com o

¹ Aby Warburg, historiador, dedicou-se no final da sua vida à construção de um atlas, o Atlas Mnemosyne, organizado em pranchas em que dispunha imagens, algumas das quais reproduções de obras de arte, de acordo com uma temática ou fórmula, procurando assim as relações entre elas, as sobrevivências e as memórias.

mercado, que afeta a própria identidade artística, conduzindo ao individualismo e necessidade de acentuação da expressão própria e “embedded as they are in institutions and in habits of life, these conditions operate effectively because they work so uncsciously” (Dewey, 1980, p.10).

Insisto na necessidade de reconectar a experiência cotidiana e a arte, principalmente quando se pretende que os alunos se apropriem do conhecimento e não, simplesmente, o internalizem através de processos dos quais não estão conscientes. A questão é, como escreve Dewey (1980, p.10) “that of recovering the continuity of aesthetic experience with normal processes of living”. Assim, na construção de um atlas poderão aparecer imagens, como acontecia aliás com o de Warburg, fornecidas por esse cotidiano e imersas na experiência comum ao lado das reproduções das obras *consagradas*, reestabelecendo o elo perdido e procurando perceber, por exemplo e como sugere Dewey (1980, p.11), de que forma a produção artística idealiza as qualidades encontradas na experiência cotidiana.

Através de um atlas, e nos encontros, proximidades, divergências entre os saberes das pessoas e os saberes eruditos (Foucault, 2005), poder-se-á enveredar por “uma espécie de produção teórica autónoma, não centralizada, ou seja, que, para estabelecer sua validade, não necessita da chancela de um regime comum.” (Foucault, 2005, p.11) e constituir genealogias como as que Foucault descreve e que “só foram possíveis, e inclusive só puderam ser tentadas, com uma condição: que fosse revogada a tirania dos discursos englobadores com sua hierarquia e com todos os privilégios das vanguardas teóricas.” (Foucault, 2005, p.13).

Poderia seguir citando Foucault (2005) já que precisamente o que se propõe não é uma rejeição do discurso da HCA ou do da instituição escolar, mas antes uma reflexão acerca dos efeitos de poder que uns e outros têm e uma investida contra a hegemonia, a cientificidade, o universalismo, o carácter unitário, através da análise das relações e dos dispositivos pelos quais esse poder circulante, porque existente em redes, se implanta.

Tratar-se-ia de indisciplinar a história da arte, procurando desmontar o seu discurso, que é o discurso da regra, discutir a construção das verdades, para compreender que dependem de uma perspectiva ou de um ponto de vista e pensar na forma como se pensa, tomando consciência de que cada um tem a sua forma particular de ver; propiciar

um ambiente de aprendizagem em que os sujeitos (professores e alunos) se dêem conta dos mecanismos de aprendizagem, da forma como estão a aprender, a raciocinar sobre o que se aprende, quais as relações entre o que se aprende e associações possíveis.

A proposta de um atlas no estudo da história das culturas e das artes perspetiva a possibilidade de interferência no rumo previamente traçado pelos processos de sistematização dos saberes, recorrendo à montagem, à reorganização, ao redesenho das relações entre as artes e vida, recuperando a figura mitológica do Atlas e a questão da potência/impotência para o peso do mundo. Seria um modo de: “Reler o mundo: vincular de modo diferente os pedaços díspares, redistribuir a sua disseminação, um modo de a orientar e de a interpretar, é certo, mas também de a respeitar, de a remontar sem pretender resumi-la nem esgotá-la.” (Didi-Huberman, 2013, p. 20).

O atlas é em si mesmo um dispositivo que acarretará as suas próprias relações de poder e, portanto, deverá ser visto também no risco que introduz de se constituir como discurso, mas seria usado com a intenção de causar uma disruptura na HCA enquanto disciplina que produz um sujeito predeterminado, controlado e regulamentado, permitindo-lhe compreender que HCA é apenas um dos possíveis enquadramentos epistemológicos e que, usando outros, poderá ser aberto o acesso a uma outra dimensão de relações, sem dúvida através da perturbação da própria estrutura, prática e modelos da história.

A criação de um atlas colectivo sobre uma temática, como é o caso que aqui se propõe, não poderá resumir-se à reunião de imagens e à sua disposição lado a lado num painel. Tal como Warburg se envolveu, se deslocou e ao seu ponto de vista para avançar para uma revelação das vozes não-ouvidas, terá que haver envolvimento pessoal na construção do atlas para se descobrirem relações entre as imagens nele presentes.

“This iconology is based not on the meaning of the figures - the foundation of interpretation for Warburg’s disciples, beginning with Panofsky - but on the interrelationships between the figures in their complex, autonomous arrangement, which cannot be reduced to discourse.”

(MICAUD, 2004, p.52)

O atlas exige intervenção ativa na recriação de significados, tomando as imagens para nelas encontrar relações dinâmicas e fenômenos de atração e repulsa visuais, hierarquias, reminiscências, fórmulas, etc., ativando, através dessas relações, propriedades que de outro modo estariam latentes e provocando eventualmente deflagrações através de associações violentas (Michaud, 2004).

O atlas exige um processo contínuo de reconfiguração e de reorganização, uma permanente instabilidade, um questionamento que impeça cristalizações. Warburg encarou como processos abertos tanto o seu atlas como a sua biblioteca, em que a ordem dos livros se alterava de acordo com as necessidades, as questões e as inquietações que iam surgindo.

Também o processo de ensino-aprendizagem e a forma como se estuda a história das culturas e das artes deve procurar, a partir das experiências pessoais e dos interesses particulares, da participação e na relação com o outro, esse redirecionamento, esse reposicionamento mediante um percurso que será o da interrogação, o da procura da compreensão das particularidades de que se reveste, das suas delimitações e fazendo incursões para o desconhecido, caminhando eventualmente sem saber a que local se poderá chegar.

“A errância, o fato de estarmos a caminho sem poder jamais nos deter, transformam o finito em infinito. A isso se acrescentam estes traços singulares: do finito, que é no entanto fechado, podemos sempre esperar sair, enquanto a vastidão infinita é a prisão, porque é sem saída; da mesma forma, todo lugar absolutamente sem saída se torna infinito. O lugar do extravio ignora a linha reta; nele, não se vai de um ponto a outro; não se sai daqui para chegar ali; nenhum ponto de partida e nenhum começo para a marcha. Antes de ter começado, tudo já recomeça; antes de ter realizado, repetimos, e essa espécie de absurdo que consiste em voltar sempre sem nunca ter partido, ou em começar para recomeçar, é o segredo da “má” eternidade, correspondente à “má” infinidade, que encerram, talvez, o sentido do devir.

(BLANCHOT, 2005, P.137)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barthes, R. (1957). *Mitologias*. Rio de Janeiro: DIFEL.
- Blanchot, M. (2005). *O livro por vir*. São Paulo: Martins Fontes.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. Nova Iorque: Perigee Books.
- Didi-Huberman, G. (2013): *Atlas ou a Gaia Ciência Inquieta*. Lisboa: KKYM.
- Foucault, M. (2005). *Em defesa da sociedade. Curso no College de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.
- Michaud, P. A. (2004). *Aby Warburg and the image in motion*. Nova Iorque: Urzone.
- Ministério da Educação. (2004). *Programa de História da Cultura e das Artes. Cursos Científico-Humanísticos de Artes Visuais e de Línguas e Humanidades 11º e 12º anos*. Lisboa: Autor.
- Trafi-Prats, L. (2009). Art Historical Appropriation in a Visual Culture-Based Art Education. *Studies in Art Education A Journal of Issues and Research*, 50(2), 152-166.

RESUMO

De uma visão desencantada do panorama presente instala-se o desejo de imaginar outra escola de arte e de projectar uma outra realidade para a educação artística. Este tem sido o ímpeto da resistência e do descontentamento, o de tentar ver o que ainda não se vê e de adivinhar o que ainda não é. Essa escola, a que há-de vir, é incontornável: nos debates em conjuração não se consegue passar-lhe à volta, e, porém, a especulação sobre os seus contornos devolve-os indefinidos. É, contudo, uma indefinição afirmativa: por impossibilidade de a tornar num exercício particular ou, antes, por princípio político e peremptoriamente utópico de uma necessária condição por vir?

Desde a segunda metade do século XX que têm surgido propostas artísticas para uma outra escola de arte e a primeira década do século XXI tem sido particularmente fértil na oferta. Este texto procurará relacionar esse fenómeno dividido entre a arte contemporânea e a educação artística, chamando ao presente outras formas de o olhar, vindas do passado. Não se tentará ensaiar os contornos na escola que há-de vir, mas somente sugerir modos de observar o que pensamos.

ABSTRACT

The disenchanting view of the current panorama settles the desire to imagine another school of art and design another reality for arts education. This has been the impetus of resistance and discontent, the attempt to see what is not yet seen and guess what it is yet to be. This school, which is to come, is inescapable: the ongoing debates are unable to pass it around, and yet, speculation about its contours returns them undefined. It is, however, an affirmative uncertainty: is it for the inability to make a particular exercise, or rather due to a political principle and peremptorily utopian of a necessary condition to come?

Since the second half of the twentieth century that artistic proposals have emerged for another art school, and the first decade of this century has been particularly fruitful in the offer. This text will seek to relate this phenomenon divided between contemporary art and arts education, calling on to the present other past ways of looking at it. This will not attempt to set the contours of the school that is to come, but only to suggest ways of observing what we think.

É de um sentido descontentamento com o apercebido que é instigado o desejo de mudar a escola de arte. Do desejo guardamos a ideia de inconcretização, mas também de uma força motora que não cessa o gesto contínuo do movimento. É a vontade de alcançar uma diferença, de vislumbrar uma outra coisa distante do presente, que mantém o sujeito aceso nessa busca, ainda que se trate de uma viagem interminável. Evocando a perspectiva psicanalítica do desejo, estaríamos diante de um sujeito insaciável, contudo tomado pela perseverança da própria existência, e não tanto pela esperança de encontrar (ou de formular) o objecto que abrandasse a sua força motora. Não se trata, pois, da necessidade de elaborar sobre a escola de arte que há-de vir; a ser esse o caso, ordenaríamos, de uma vez por todas, um esboço dessa escola, e a partir daí alteraríamos o alcançado. O ponto de partida existiria, contudo, e a elaboração sequente seria realizada desse presente em diante. A necessidade seria satisfeita, e o que mais viesse já não o evitaria. Todavia, o que se tem verificado, é que aquilo que move o debate em torno da escola de arte é um desejo e que, portanto, é insaciável. Qualquer forma (ou fórmula) atirada para ensaiar uma nova escola revelar-se-á insuficiente, parcial, imperfeita, e o sujeito continuará a busca. O corolário é de que a procura não cessa e de que o desejo é produtivo. O descontentamento que resulta da análise da escola de arte que temos e que gera o desejo (este não provocado por uma falta, como diria Lacan, mas sim por uma condição crítica, por uma postura de questionamento desenvolvida pelo sujeito) incita o reconhecimento do problema, e a sua abordagem decorre de diferentes denominadores: nostalgia, perfeição, perseveração.

Entrar no problema da escola de arte, como tópico actual da teoria da arte, faz-se atravessando uma série de contradições que o sustentam. Não é possível abordar o assunto sem experimentar os paradoxos que o constituem, e que impedem que a sua leitura e a sua crítica sejam feitas de forma inequívoca e fluída. À semelhança da crítica de arte, cada parecer arrastará consigo a visão particular do sujeito que fala, que pode ser coincidente, ou não coincidente, com a visão do sujeito que deseja, e que pode nem sequer admitir um problema naquilo que tem vindo a ser peremptoriamente apresentado como o sendo. Este texto reconhece no tópico da escola de arte do futuro um problema que lhe é exterior - a meu ver não é mais problemático o rumo da escola de arte no presente, do que todo o capital que é movimentado

com essa narrativa. O desejo de o resolver, sabendo não o resolver nunca, é o ponto de partida e o termo deste capítulo.

Do desencanto enunciado com o que existe sobrevém o desejo de mudança. Em prol de uma visão esclarecida é imperativo perceber o que há. Que tipo de escola de arte temos hoje? A totalidade da pergunta é desmedida, e rapidamente nos apercebemos da dificuldade em lhe dar uma resposta adequada. Em bom rigor seria necessário um levantamento exaustivo por área geográfica, ainda que o intervalo temporal estivesse limitado ao presente. A escola de artes na Finlândia difere do modelo chinês e do cabo-verdiano. Não estou sequer segura de que exista um modelo aqui e um diferente ali, se existe um modelo só e em seu torno as variações, sem distinção de aqui e de ali, ou se o modelo não passa somente de um auxiliar de pensamento sem existência concreta. Pois de que serve pensar em modelo senão para apontar a distância que os múltiplos cavam desde o molde? De notar, também, que *escola de arte* carece de precisão semântica na forma como vem sendo utilizada neste texto, e que na América distinguem *art academy*, *art department* e *art school*. Essas diferenças, o português aniquilará com o genérico escola de arte, convindo, no entanto, anunciar que a sua utilização neste capítulo aponta para o ensino universitário de belas-artes. Ficarão de fora os estabelecimentos de ensino secundário de toda a espécie. Não conseguiremos especificar aqui o que é a escola de arte hoje. Vamos assentar a nossa decisão de não o fazer na expectativa de que conhecemos, quem escreve e quem lê, a escola de arte pela experiência de a termos frequentado. E se o intervalo geracional pôde devolver experiências diferentes num mesmo espaço, a ser verdade a expectativa antes mencionada também se poderá, enfim, confiar que quem lê mantém o contacto com essa escola de arte no presente, partilhando um comum com quem escreve. Ou não teria, senão por acidente, chegado a esta publicação. De toda a maneira teremos de acrescentar ao quadro referencial empírico, para a questão do descontentamento, a ideia de escola que a história da arte ocidental nos inculca. Sem exigirmos detalhes, todos possuímos uma abstracção da *escola de arte* do presente, mais ou menos fiel à realidade.

O sentimento prevalecente é de que a escola de arte de hoje é insatisfatória. É-o, muito provavelmente, face a expectativas que não foram satisfeitas, algo que o presente não soube cumprir ou não fez sem defeito. Algures no tempo pareceu ser possível que as

circunstâncias correntes do agora proporcionariam uma escola diferente da que temos. Resulta que o presente perdeu o encanto. O olhar devolve-nos uma imagem desencantada da escola. O que temos é excessivamente similar ao que tínhamos, ou o que temos de novo é uma desilusão face ao que pensámos ter. O texto que por ora avança não é mais do que um exercício de síntese em que se pretende reunir partes antes separadas e construir um sentido. Não sendo original (porque não é esse o desejo, porque o desejo é somente escrever e, ao escrever, pensar, e ao pensar, dizê-lo, noutra vez, de outra forma), pretende, na sua perseverança, explorar algumas relações de importância para acercar o tópico da escola de arte que há-de vir.

Começamos afirmando que a escola de artes de hoje tem a estrutura de um tempo presente, mas vive-a com ideias antigas. Seria fácil coligir imagens que reforçam a marca do passado nas academias de belas artes, e onde é claro e manifesto que o que lá é ensinado hoje provém de outras escolas e de outras idades. As galerias do edifício - daquele que eu conheço, de algumas outras que visitei - e as prateleiras suportando as estatuetas e os moldes denunciam a herança barroca, sendo certo que integram o torso de Belvedere, o Apolo sauróctono, os Escravos de Miguel Ângelo e o grupo de Laocoonte, qualquer que seja a escola de belas artes. Há uma tendência europeia de copiar as mesmas cópias. A reprodução dos múltiplos de gesso inspirados nos cânones clássicos acompanhou o ensino do desenho nas diversas academias europeias muito depois de volvidos os séculos XVI e XVII. Na Academia Portuense de Belas-Artes (hoje Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto), fundada em 1836, encontram-se os mesmos modelos e até há, pelo menos, meia dúzia de anos atrás, os primeiros anos da aprendizagem do desenho eram preenchidos com sessões de cópias desses e de outros elementos. Dois anos da minha licenciatura foram para desenhar com linha, com mancha, com aguada e com carvão esses ícones do Classicismo e mais outros, alguns exemplares da escultura portuguesa, o celebrado esfolado e uns quantos modelos nus. No mesmo período os alunos convivem com outros exercícios: estudam desenho do espaço, desenho cego, desenho à mão livre, desenho diagramático, experimentam diversos materiais, observam a luz e a sombra, estudam alguns objectos. Experimentam, adaptando, o primeiro curso da alemã Bauhaus, cujo eco é evidente pelas escolas do início do século XX. São dois primeiros anos propedêuticos, que trabalham os chamados elementos e técnicas

básicas da prática artística, quer nas disciplinas de desenho, quer nas oficinas de pintura e de escultura. A enformar estas opções está a crença de que assim se adquire o vocabulário, depois a gramática, e que é a partir daí - e só a partir daí - que os alunos podem, finalmente, falar.

A argumentação neste texto começa com a ideia dos rudimentos da arte, como prefácio, introduzindo-a, e recuperando-a no final. Não se procurou fazer um levantamento histórico e exaustivo desses elementos, nem uma análise detalhada da forma como são tratados nas escolas do século XXI. Interessou pensar se a ideia faz sentido hoje nas estruturas que organizam as escolas. Interessou olhar o seu posto naturalizado no interior do conceito de academia e encontrá-lo hoje, quando surge mais dissimulado e, porque assim parece, servindo-se de novas técnicas, como seja a investigação em arte.

Os rudimentos da Arte

I would chiefly recommend that an implicit obedience to the rules of art, as established by the great masters, should be exacted from the YOUNG students. That those models, which have passed through the approbation of ages, should be considered by them as perfect and infallible guides as subjects for their imitation, not their criticism.

I am confident that this is the only efficacious method of making a progress in the arts; and that he who sets out with doubting will find life finished before he becomes master of the rudiments. For it may be laid down as a maxim, that he who begins by presuming on his own sense has ended his studies as soon as he has commenced them. Every opportunity, therefore, should be taken to discountenance that false and vulgar opinion that rules are the fetters of genius. They are fetters only to men of no genius; as that armour, which upon the strong becomes an ornament and a defence, upon the weak and misshapen turns into a load, and cripples the body which it was made to protect.

How much liberty may be taken to break through those rules, and, as the poet expresses it, "To snatch a grace beyond the reach of art," may be an after consideration,

when the pupils become masters themselves. It is then, when their genius has received its utmost improvement, that rules may possibly be dispensed with. But let us not destroy the scaffold until we have raised the building.

(REYNOLDS, 1769)

Este discurso, que é de finais do século XVIII, não parece estranho aos olhos de hoje em dia. A formação do artista continua a ser vista numa linha progressiva, que atravessa etapas, até alcançar um topo a partir do qual o estudante deixa de ser estudante e passa a ser artista. Para atingir o estágio final, o sujeito terá de obedecer a um conjunto de regulações que se espera formarão a sua mão e olhar. Miguel Ângelo, ou Rafael, não estudaram em academias, e foi o treino na observação e na reprodução dos modelos clássicos que lhes conferiram a destreza e excelência que conhecemos dos seus trabalhos. Para Reynolds não há hesitação: a disciplina da cópia é necessária e compensadora. Durante o Renascimento e o Barroco, não houve lugar a calorosa contestação deste entendimento que, pacificamente, foi perdurando, século após século, até aos dias de hoje. De 1500 até às delicadezas setecentistas do Rococó, as perturbações sentidas no *modus operandi* da arte e, em simultâneo, na sua instrução, relacionaram-se, em grande medida, com questões estilísticas e com a hierarquia de géneros de pintura. As personagens, contudo, nasciam dos modelos clássicos que tinham sido copiados vezes sem conta nas *Royal Academies* e agora a mão refazia de cor. Os discursos de Joshua Reynolds provam que, mesmo em plena era Rococó, notável pela intimidade, pela elegância e pela suavidade das pinturas, o seu sujeito artístico era fervoroso na apologia da Antiguidade. Boa parte das suas obras teve, todavia, de se adaptar ao gosto da época e dos potenciais compradores que, no caso de Reynolds, incluíam as classes ricas inglesas. Os retratos e a inspiração aristocrática foram, sem que se movesse pelo mesmo entusiasmo, as suas obras de maior aclamação.

É possível fazer a ponte entre a propensão académica de Reynolds - que se estendeu a toda a pedagogia da arte no pós-Renascimento - e o que anteriormente se cogitava no *trivium* e no *quadrivium* do currículo medieval. Na época pré-Renascentista as universidades davam ênfase ao estudo da gramática, da dialéctica, da retórica e ao trabalho da memória. Partes de textos eram memorizadas e discutidas nas classes.

Partia-se do princípio de que o aluno deveria ser capaz de construir forte argumentação num conjunto de assuntos antes de prosseguir os estudos. Era, pois, fundamental que dominasse os rudimentos do pensamento na mesma medida que os pedagogos setecentistas advogavam o domínio dos modelos gregos e romanos para a posterior organização de composições próprias em arte, desenhando de memória muitas das poses antes treinadas. O treino da memória parece ter um paralelismo mais directo com a prática artística, mas também a vocação retórica será evidenciada nas artes visuais no nosso presente. Hoje, a aspiração a uma escola diferente e a(s) forma(s) em que esta vai sendo confinada, têm vindo a condicionar e a ser condicionadas significativamente pela interferência da intelectualização na arte actual. Trazer à colação a intelectualização nas artes plásticas significa, também, perceber os movimentos de aproximação e de repulsa que, ao longo dos tempos, esticaram e contraíram a dicotomia entre teoria e prática. Do comportamento deste binómio pode aferir-se se o momento é de maior ou de menor contestação à academia. Isto, muito simplesmente porque, como se defendia na Académie Royale de Peinture et de Sculpture de Paris, “*an academy exists for the sake of theory*” (Elkins, 2001, p.26). E esta afirmação, mesmo volvidos trezentos e cinquenta anos, está longe de reunir consenso.

A intelectualização da Arte

No Renascimento, época das primeiras academias de artes mas onde ainda perduravam muitas guildas com um ensino empírico, o esforço dos artistas centrava-se na divulgação da ideia de que havia forte propensão intelectual na prática da pintura e da escultura. Os motes sucederam-se: de Leonardo da Vinci, “*pittura è una cosa mentale*”, Michelangelo Buonarroti, “*si dipinge col ciervello et non con le mani*” ou o excerto do soneto de Miguel Ângelo, “*la man che ubbidisce all'intelletto*”, todos concorrem para a construção de uma vontade da época de dignificar o trabalho do artista. Hoje vemos as coisas de maneira diferente, mas tal operação passava, no entendimento daquele tempo, por desvalorizar a autoridade da mão na prática da arte. O ensino nas academias renascentistas tendeu para a valorização de disciplinas abstractas, como a perspectiva, proporção, harmonia e geometria euclidiana, cujo conhecimento e assimilação fazia-as essenciais para um bom trabalho da mão. O objectivo era afastar o

ensino acadêmico do empirismo que marcava as artes, tornando-a numa profissão socialmente consentida. Vem desta época uma das tensões mais fracturantes da arte, aquela que relaciona teoria e prática, e que se manifesta nos dias de hoje com uma veemência incomparável. E vem também do século XVI o pensamento inaugural de que a arte deveria decorrer de um equilíbrio entre uma coisa e outra, não se entregando à idealização por completo, nem tampouco render-se ao virtuosismo do artesão. Seria uma simplificação catastrófica afirmar que o foco que hoje em dia é colocado sobre a dimensão investigativa da arte se deve exclusivamente a uma oposição à manualidade. A par dessa razão, o interesse remonta à crescente apreciação e valorização da teoria, provada por algumas particularidades dos programas acadêmicos, nomeadamente no interesse que no Barroco começou a haver em palestras e na publicação de tratados. Com um interregno durante o período Romântico, onde a emoção ganhou um destaque superior ao da intelectualização, e com uma Modernidade mais interessada em pensar os processos plásticos da arte do que em explorar a presença da teoria na prática artística (muito embora possamos invocar a importância da mente na leitura dos trabalhos Impressionistas, a psique dos Surrealistas ou a crítica social informada dos Realistas como sintomas de intelectualização), a intelectualização foi recuperada com o Conceptualismo. Julgando pela tendência que, desde os anos 60, tem seguido a arte dos séculos XX e XXI - e por mais inaudito que o próximo comentário possa soar -, esta parece querer recuperar a lógica e a retórica da Idade Média nos seus desígnios. Note-se, no entanto, que o interesse pelas ciências do raciocínio não existia entre artistas medievais, e a sua instrução era sobretudo técnica. Na Idade Média, o estudo das sete artes liberais do *trivium* e *quadrivium* (lógica, gramática, retórica, geometria, aritmética, astronomia e música) decorria em ambiente universitário, e esse estava vedado aos artistas. Daí a dificuldade em obterem reconhecimento profissional, pois este reservava-se a áreas com formação universitária, excluindo pintores e escultores que mantinham a sua aprendizagem em oficinas e guildas. Em certa medida lembra o paradoxo do artista-investigador do dias de hoje, o qual almeja o grau do doutoramento (um alto grau de intelectualização, numa escala universitária) sem, contudo, aceitar submeter-se às condições que a obtenção do grau exige (muitas vezes argumentando que o artístico não se coaduna com a intelectualização da escrita de uma dissertação). A investigação

tornou-se na arma usada nessa batalha, claramente uma faca de dois gumes, que ora legitima o trabalho artístico num ambiente académico que lhe é adverso, ora lhe exige resultados mais ou menos prescritos pela estrutura universitária.

Talvez, à primeira vista, o pendor reflexivo de uma vaga recente de *investigação em arte* seja recebida com a estranheza da novidade, ou se assome como uma consequência natural do neoliberalismo do Acordo de Bolonha. O sentido da estranheza aqui adiantado, como hipótese empírica, provém da oposição que tal intelectualização faz à estabelecida subjectividade do ser artista: no século XX e ainda no XXI, o ser artista continua a ser o ser Romântico, ainda que esta palavra possa ser preterida por outras menos datadas, em soberba pós-moderna que em nada se quer ver presa ao passado e tampouco confundida com atitudes romanescas. Não obstante, com estranheza ou sem ela, a presença da teoria, da dimensão reflexiva, da investigação nos círculos da formação universitária artísticas é uma realidade no século XXI. A transformação maior, que poderíamos reconhecer na contemporaneidade do campo artístico desde a passagem pela *educational turn*, é a inclusão da teoria como uma nova tecnologia da arte. A produção teórica não mais está lá para dialogar com a arte, para se referir a ela, para se constituir num campo teórico a partir dela; a teoria agora faz realmente parte da sua prática. A premissa é de que a arte produz conhecimento e que esse conhecimento tem de ser veiculado. Lógica e persuasão são mecanismos integrados na prática da arte, e é a partir deles que hoje conseguimos reconhecer as subjectividades contemporâneas do artista-produtor e do curador-artista, subjacentes à do artista-investigador. Uns e outro, que às vezes são o mesmo, são obreiros de boa parte desta tópica contemporânea da escola de arte do futuro. Sem eles não teríamos um *A.C.A.D.E.M.Y* (2006)¹, um

¹ "Academy" é um projecto amplo e contínuo que engloba exposições, simpósios e um livro, e é apoiado pelo Siemens Art Fund, o Hamburg Kunstverein, o MuhKa Antwerp, o Van Abbemuseum em Eindhoven, e o departamento de culturas visuais do Goldsmiths College. "Academy" promove a reflexão na potencialidade da academia na sociedade, questionando as suas categorias e reconsiderando as estruturas educativas e expositivas nos campos da arte, da investigação e da educação.

unitednationsplaza (2006)² ou um *Temporary Autonomous Research* (2012)³. Sem eles não perceberíamos a re-significação do papel das academias/faculdades/escolas de arte, dos colóquios e das publicações na arte contemporânea. Sem eles não saberíamos reconhecer a dimensão artística da educação artística. Sem eles os projectos de escolas de arte alternativas, enquanto fenómeno artístico, estariam desancorados e talvez não os conseguíssemos ver como um movimento organizado.

Learning environment, isolamento, estado de excepção

Uma das características mais particulares dos projectos de escolas de arte alternativas que se vêm sucedendo nas últimas décadas é a configuração de um espaço comum de aprendizagem. A tónica nessa procura é colocada, note-se, no processo de aprendizagem, mais do que nos sistemas de ensino. Este empreendimento, partilhado pelos inúmeros projectos de escolas alternativas, e mais ou menos alheio às suas diferenças, devolve-nos um arranjo que privilegia aquilo que vem sendo designado por *learning environment*. Trata-se da configuração idealizada pelos artistas e artistas-investigadores do século XXI, que assim a sobrepõem aos tradicionais ambientes de aulas, de classes, oficinas ou auditórios nos espaços académicos. Com o *learning environment*, não só suprimem a hierarquia de relações entre os intervenientes, como alteram os seus papéis no conjunto (não há líder-professor, nem os alunos se reconhecem como os receptores), algo que fica também evidenciado na organização

² "unitednationsplaza" é um projecto de Anton Vidokle em colaboração com Boris Groys, Jalal Toufic, Liam Gillick, Martha Rosler, Natascha Hirsch, Tirdad Zolghadr e Walid Raad, que resulta da recolocação da Manifesta 6 (seria para ter o formato de uma escola de arte e acontecer no Chipre, mas foi cancelada) em Berlim, e que compreendeu uma série de palestras e de discussões que procuraram subverter o convencional na pedagogia e na educação artística.

³ "Temporary Autonomous Research" é um projecto do pavilhão de Amesterdão da 9ª Bienal de Xangai, com curadoria de Henk Slager. O pavilhão de Amesterdão ancorou-se no sub-tema da bienal, 'the academy of reciprocal enlightenment', ao problematizar condições institucionais da educação artística, e ao considerar a academia como a última zona autónoma e temporária, vendo-a como espaço experimental e livre para investigação crítica, pensamento artístico e produção de conhecimento e de alternativas não-conformistas.

espacial (*open spaces*, mesas comuns, *co-working*, equipamentos e materiais partilhados). O *learning environment* (e insistirei no inglês, não por impossibilidade de correspondência na língua portuguesa, mas porque é da sua língua original que vem o sentido) tem a sua história, e não aparece agora, na sequência do modernismo, como uma surpresa. As primeiras academias Renascentistas, que não ensinavam arte, inspiram o tipo de ambiente que o modernismo pareceu começar a desejar. As tais academias aparecem como alternativas à estrutura universitária medieval, reagindo às suas limitações programáticas e regulamentares, e ocupando-se de assuntos que esta não contemplava, relacionados com a linguagem e com a filosofia. Tratavam-se de grupos informais de pessoas conhecidas que se encontravam em lugares improváveis e faziam a sua própria academia. Com os olhos de hoje somos levados a reconhecer na primeira Renascença o *learning environment* almejado no século XXI. E nestas academias do século XVI, as escolas que alternativamente se constituem em reacção à estrutura dominante universitária. Ou ousamos ir ainda mais atrás, recuperando a academia de Platão que, na Grécia Antiga, proferia um ensino informal e móvel, e cuja ideia é fonte de sedução para qualquer imagem (ou miragem) que possa formar-se de uma escola de arte do futuro.

Estamos, porém, no século XXI. A arquitectura dos lugares que alojam estes projectos alternativos propicia o clima inter-relacional e a fluidez dos contactos num espaço comum. A ideia da rede, não compartimentada, com possibilidades de expansão e de retracção como nos organismos vivos, ganha aqui entidade. Cumpre-se a aspiração de um pós-modernismo não hierarquizado. Os espaços ocupados em edifícios criados para outros propósitos, espalhados em *campus* ou pela cidade, favorecem a integração no tecido urbano e histórico dos lugares, perturbando, em certa medida, a ideia do isolamento da prática e do ensino da arte, quase sempre imaginada como marginal e *clusterizada*. Porém, e apesar de imaginar a sua existência impregnada nas entranhas cosmopolitas, a opção por uma habitação inusitada mantém a marca do isolamento. Ao escolher acontecer fora do *habitat* universitário, não deixa dúvidas quanto à sua posição: é paralela, não é concorrente. Não se tocam, acontecem cada um dos mundos no seu sítio. Uma situação semelhante aconteceu quando as artes reclamaram reconhecimento oficial e equiparação ao grau universitário das outras áreas do saber. Também

aí, o que poderia ter sido uma integração, redundou em segregação. Já referimos que na Idade Média os artistas estavam apartados da vida universitária. O *trivium* e o *quadrivium* eram-lhes barrados, e o seu percurso apenas tinha como obrigatória a permanência em algumas oficinas particulares de artistas. Era nessa itinerância que se formavam. Toda a aprendizagem intelectual, que incluía a retórica e a dialéctica, estava confinada ao domínio universitário ao qual, obviamente, estes artistas não pertenciam. A sua luta para terem uma profissão reconhecida - quer formalmente, quer socialmente - começava por esta altura, na entrada no Renascimento, com a organização das primeiras academias de arte. Repare-se que, contudo, o que acontece é a legitimação de um espaço alternativo ao curso normal de formação universitária: as artes não foram absorvidas pelo sistema de ensino da época; às artes foi concedido um espaço insular, onde era possível ao aluno adquirir competências na especificidade da sua área. O isolamento, em vez de combatido, estava a ser corroborado pelo rumo dos acontecimentos. Em termos formais a profissão de artista estava a dar os primeiros passos para obter reconhecimento oficial, mas a aceitação social continuaria adiada. Esse esforço viu algum sucesso quando foi empreendido em estreita relação com a ênfase na intelectualização da arte.

É curioso como olhar hoje para a questão do isolamento/integração, no que às artes visuais diz respeito, desperta sentimentos contraditórios. Imaginamos, por um lado, que a subjectividade do ser artista de hoje (em grande parte formulada no século XIX) preferiria o retiro como *habitus*, qualquer lugar higienicamente afastado dos poderes do Estado, dos luxos repulsivos da burguesia com quem há muito está em conflito e, sobretudo, das academias, onde não consegue vislumbrar senão prejuízo. Se em episódios anteriores forçou a aproximação à universidade foi para obter reconhecimento social (e aumento de vendas) e acesso à cultura. Por outro lado, e olhando hoje para a arte contemporânea e os seus agentes, a situação torna-se dúbia. A invasão da investigação em arte, que por sua vez tem feito a arte invadir, e deixar-se invadir, pela academia e por todas as suas plataformas de acção, incluindo conferências e publicações, parece indicar que a arte procura uma aproximação à estrutura universitária. Em simultâneo, a sua resistência às regulações dessa estrutura (de novo a herança Romântica), que se tornaram num foco de grande atenção da actividade da arte contemporânea, deixa-

nos titubear quanto às intenções e à segurança dessa aproximação. Sabemos também que há um lado sedutor na presença das artes na universidade: é assim que conseguem garantir um *estado de excepção* (Madoff, 2009). É o estado periclitante dessa excepção que, eventualmente, leva estes artistas a procurarem soluções e a embarcarem nos projectos de escolas alternativas. Mas estados de excepção fora da estrutura que lhe confere essa excepção parecem não ser ontologicamente possíveis, uma vez que necessitam de se relacionar com o poder, e não evitá-lo. Já as escolas de arte alternativas, quantas vezes criadas como objectos artísticos, acabam por se retirar desta tensão ao desenvolverem a sua actividade em paralelo, fora da estrutura que querem contestar.

Mas já lá vamos. Da criação das academias de arte renascentistas até às escolas de arte alternativas do presente existem diversos aspectos da história da arte que interessa referir para o entendimento da escola de arte do futuro. A tríade isolamento/*learning environment*/estado de excepção é umas das vias pelas quais se pode olhar para o problema. A intelectualização da prática artística é outra perspectiva possível. Do ambiente informal e alternativo da Idade Média, o caminho percorrido pelos artistas foi o da integração no conjunto dos saberes reconhecidos. Mas o processo foi demorado e repleto de contrariedades. Dir-se-ia que o ensino das artes começou como um fenómeno localizado em pequenos nichos e que se foi desenvolvendo paralelamente ao ensino universitário. A inclusão em universidades modernas é o passo efectivo para uma integração da arte como um saber reconhecido e válido, profissional e socialmente falando. Mas a integração não é pacífica, e o descontentamento não tarda em aparecer da parte dos artistas que, desconfortáveis com o ensino formal, se mostram titubeantes na continuidade ou na rescisão da integração. Em parte, a contestação à academia deve-se ao entendimento de que a arte não pode ser ensinada. A ser verdade, e se não pela via do ensino, de que formas pode perdurar a educação artística? Em que medida os projectos de escolas alternativas, nascidas na contestação, mas que mesmo assim insistem em se associar a terminologia escolar, são uma resposta a esta consideração?

O espectro do romantismo

A impossibilidade de ensinar arte está intimamente articulada com a ideia de que esta resulta de processos inexplicáveis, envoltos em

considerável obscuridade, e desempenhados por sujeitos dotados de características inatas ou, pelo menos, inimitáveis. No seguimento desta ideia, a prática da arte estaria associada a um desconhecimento. Até finais do século XVIII, o domínio dos elementos básicos do desenho, com a conseqüente e meritória autonomia para assinar composições novas, era a meta do ensino académico. Ao aluno não era requerida originalidade, apenas excelência na execução, e se digo “apenas” é porque esta, comprovadamente, estava ao alcance de todo o indivíduo esforçado. Com a Revolução Francesa chegou também o fulgoroso entusiasmo nas capacidades da Razão, e o Homem pôde libertar-se dos grilhões da tradição - os mesmos que Reynolds (1769) prezava. Naturalmente que na arte não se tratou de uma mudança repentina; foi, contudo, determinante para tornar possível trilhar caminhos originais que já não estivessem presos a cânones clássicos e a hierarquias de género. A era da Razão que então começava propiciou a escolha: uns preferiram reformular a Antiguidade num Neoclassicismo austero, para parar a afectação do *Rocaille*, enquanto que, outros optaram por deixar cair o decoro Renascentista e extremar os desequilíbrios Barrocos no movimento Romântico. A grande revolução Romântica foi precisamente a atenção dada a esse lado emocional. À tensão entre intelecto e corpo juntava-se também a emoção. É dentro desta configuração que tem lugar o culto da individualidade que até hoje prevalece na subjectividade do artista. E é pela valorização da individualidade do artista que pareceu aos Românticos ser impossível ensinar arte: se cada indivíduo é diferente e sente diferente, ensinar uma experiência, tão sombria e solitária como a arte, soava paradoxal.

Seguros da incapacidade da academia em ensinar arte, os Românticos não a viam com simpatia. Todas as regulações impostas, as categorias a partir das quais decorria a ordem do discurso, os princípios conservadores dos mestres, a inter-relação com o mercado de compradores e a cumplicidade com o poder estatal ameaçavam a liberdade que viam como condição necessária à individualidade dos frequentadores da academia. A imagem da liberdade era particularmente cara para este grupo que, saído da Revolução e à entrada da época Moderna, encontrava nestas instituições ameaça aos novos ideais. Uma onda de contestação foi ganhando força.

Este é o tom heróico com que os Românticos se descreveriam a si próprios. Este é o relato épico que partilham os seus partidários. A

apologia da liberdade é, talvez, o aspecto mais popular desta corrente, seja pela oposição que faz a séculos de uma escola de reprodução, seja pela forma como ainda hoje é olhada com admiração e, porque não, com nostalgia, entre artistas e apreciadores. Todavia não segue sem detractores, e há que reconhecer as limitações que o programa Romântico apresenta e, mais importante, aferir o quão deste sobrevive no panorama actual da academia de belas artes e na subjectividade do ser artista. A ideia de liberdade, por si só, é uma impossibilidade, da mesma forma que o estado de excepção procurado fora da estrutura regulada da universidade não pode existir. É o poder que instiga a resistência e, portanto, não é evitando-o que a resistência ganha corpo, mas relacionando-se com ele. Consequentemente, pensar em liberdade não pode, nunca por nunca, ser pensar em atingir um estádio desregulado e sem constrangimentos de qualquer ordem. Muitas vezes, perseguir a ideia da liberdade redonda em calcorrear caminhos que só são possíveis descobrir por contrariedade do conhecido; isto é, a liberdade é um estado transitório, nunca pode ser um ponto de chegada. Porém, afira-se o sentido produtivo do desejo: foi por a procurarem que os artistas Românticos promoveram transformação na prática da arte. Foi o motor desse desejo de uma utopia que empurrou os Românticos, muito embora a sua oposição às categorias tradicionais a partir das quais as academias produziam e falavam sobre arte (presença dos cânones, qualidade do desenho, tema representado, *decorum*, prática da cópia, etc) tenha construído outras categorias, ao invés de ter destronado a própria ideia de categoria (enquanto ferramenta disciplinar, enquanto presença do poder). A liberdade é uma dessas novas categorias. A individualidade e o seu culto é outra das categorias Românticas. E se a revolução Romântica trocou umas categorias por outras, na prática o currículo também não seguia muito diferente do contestado Barroco, e persistia o treino da cópia e a observação dos mestres.

As mudanças de teor mais significativo, com impacto na prática da arte e que a história da arte registou, decorreram fora da academia. É este o momento em que se dá a cisão, e que a arte académica segue um rumo que em pouco se assemelhará ao caminho que começa a ser traçado pelos artistas marginais recusados pelos Salões, e para quem o culto da individualidade tinha um significado acrescido. A noção que passaram a ter de si próprios era a de uma raça à parte, incompreendida pela sociedade do século XIX que veementemente

criticavam em seus trabalhos. Um dos passatempos preferidos destes artistas Modernos era chocar a burguesia, com a qual se haviam incompatibilizado numa altura em que o desenvolvimento industrial permitia a criação de peças baratas mascaradas de arte. A burguesia, artisticamente iletrada, valorizava mais essas peças do que as obras de arte dos artistas do seu tempo, a quem começava a ver com desconfiança. Assim, a juntar ao culto da individualidade praticado pelos próprios artistas havia agora também a segregação que a classe burguesa e abastada operava. Ambos os factores atiravam o artista moderno para a marginalidade e o isolamento que havia sido combatido no Renascimento. Essa característica reservada passou a traço de personalidade e insuflou a subjectividade do artista dos séculos XIX e XX. Em parte se deve a estes acontecimentos que olhar a actualidade a partir da lente do isolamento/estado de excepção/*learning environment* devolva uma imagem de alguma nostalgia.

Notas finais

Este texto não procurou fazer o desenho da escola de arte que há-de vir. Queremos falar dele, porque já não há como não o fazer sem se ser negligente, não mais se o ignora sem propósito, mas sabemos-nos movidos pelo desejo. Sabemos que falamos por falar, que é como dizer que sabemos que é desse pensamento sem rumo que se constroem novas significações, a cada fala, e que se mantém o movimento. O que fez o texto foi reconhecer o tema ubíquo na teoria da arte contemporânea (e na teoria contemporânea da arte), e problematizá-lo. Constituí-lo como problema passa por elaborar um pouco sobre modos de o ver e desnaturalizar boa parte dos seus pressupostos. Passa, parece-me, por lançar um olhar retrospectivo que consegue perceber o quão ligados, ou o quão desligados, estamos do passado que nos faz presente. Esta escrita foi informada por discussões com um grupo de estudo. Foi ancorada no presente, e no passado recente, ao fenómeno das escolas de arte alternativas, às quais reconhecemos paternidade partilhada entre os mundos da educação e o da prática da arte. As escolas de arte alternativas são continuamente evocadas neste texto, porque nelas vejo o estágio mais actual do problema da escola de arte do futuro. Para trás do fenómeno está uma esteira de acontecimentos históricos que é imperativo conhecer, pelo simples facto que só assim o que queremos analisar fará mais ou menos sentido, só assim conseguiremos ser críticos face ao que lemos e

discutimos, e só desta forma resistimos ao apelo da prescrição e à tentação de contornar o incontornável.

O desafio colocado foi imaginar a escola de arte do futuro, e este texto, com os olhos postos no passado, não cessou de o fazer. O cuidado foi evitar os entusiasmos “inseguidos” dos Românticos e mesmo dos artistas dos anos de 1960, que se viram como revolucionários das escolas estabelecidas, mas que em boa verdade não foram capazes de lhes mudar os programas. E é por isso que hoje em dia, discordando de James Elkins (2001), é incompreensível pensarmos tão desligados do passado, quando tal não é somente perigoso, mas também irreal. Os Românticos não alteraram os *curricula* que contestaram, mas as suas premissas foram tão brilhantemente - demagogicamente? - elaboradas, que pode dizer-se que vivemos ainda um Romantismo tardio. O fulgor enfraqueceu, mas a imagem ficou, e se os tempos são pós-modernos, as ideias são, em boa parte, devedoras da eloquência Romântica.

À grande parte dos projectos de escolas de arte alternativas parece bastar existir. O que acontece em cada um deles - ou melhor, o como acontece o que lá acontece -, é invariavelmente lacónico, os *curricula* são inexistentes ou omitidos, e os formatos repetidos. A pesquisa na *internet* sobre os objectivos e razões de ser destes projectos não faculta suficiente esclarecimento, contribuindo esse mistério para uma certa aura Romântica, ou até para displicência - também aos Românticos pouco seduzia a busca do sentido e das explicações elaboradas, como contraponto de uma educação artística Barroca *demasiado* estruturada. À primeira vista acontece o que desejavam ter estabelecido os artistas Românticos: parece bastar juntar numa sala ampla um conjunto de indivíduos com interesses comuns que algo acaba por acontecer. E se não há produto, há a experiência. Mas essa, como todas as vezes, é individual e intransmissível; não se pode ensinar, apenas colocar à disposição as condições necessárias para as coisas acontecerem. Na contemporaneidade os materiais podem reduzir-se às pessoas e, eventualmente, a uma máquina que capte imagem. E a divulgue, para a tornar real. Num tempo em que se multiplicam os canais de comunicação torna-se ainda mais imperativo o fazer. E o fazer, faz-se fazendo, a partir de o quê? Até então, acreditava-se ser necessário dominar linha e a perspectiva no Renascimento, a mancha e o corpo humano idealizado no Barroco; um conjunto, de vocábulos e de gramáticas, dominado era necessário

para o artista produzir arte. E esse mesmo conjunto de rudimentos coloca em perigo, segundo os Românticos, a dimensão individual que tanto apreciavam. Com a eminência de uma experiência de aprendizagem individual e particular, caberia à escola e aos mestres - e aos professores, transpostos para a contemporaneidade - estimular essa individualidade, a singularidade do artista que tinham diante de si. As escolas modernas (vemos isso na Bauhaus, por exemplo) e contemporâneas não se livraram desses rudimentos; mais uma vez, a contestação não surtiu enormes alterações programáticas, e continuamos a tentar dominar as proporções e o claro-escuro para estarmos finalmente aptos a fazer *performance* e vídeo-arte no momento a seguir. Por outro lado, a ideia de dotar a escola de artes de uma variedade de cursos, técnicas e áreas disciplinares, para ir ao encontro da imprevisibilidade dos desejos dos estudantes e possibilitar-lhes que cada um retire o que considera significativo, é essencialmente Romântica. Foram eles que contestaram as limitações dos rudimentos, e foram eles que trouxeram a pintura para a academia de belas artes, de modo a agruparem num só sítio aquilo que consideravam ser a única coisa transmissível em arte, a técnica. Se por um lado vemos os Românticos como grandes opositores da escola, por outro também deve considerar-se que é desse período que provém boa parte dos pressupostos que configuram a escola de artes contemporânea. Os poucos rudimentos Renascentistas e Barrocos derivaram numa multiplicidade de escolhas; mas estas, por mais variadas e plurais, não deixam de ser rudimentos.

As escolas de arte alternativas, aonde queremos chegar neste texto, parecem ser pensadas à imagem do Romantismo. Reúnem: isolamento por serem alternativas ao estabelecido; estrutura não-hierarquizada e ausência de currículo por quererem evitar regulações; raramente conferem graus porque a arte não é ensinável; crêem-se resistentes, mas corroboram na tradição e no poder.

Em comum nos vários projectos alternativos é evidente este desejo de fuga à regulação e à prescrição, transparecendo o receio de, ao seguir por aí, se avivar qualquer tradição do passado e, com isso, falhar-se a pós-modernidade. As regras, assim entendidas pelos Românticos, são a ameaça à liberdade criativa. Joshua Reynolds (1769) diria, a este respeito, que as regras apenas são limitadoras da genialidade para quem não possui génio. Aqui argumentámos que não é ignorando-as ou negando-as que se alcança a liberdade de criação, mas que é a sua

presença que propicia a resistência e, conseqüentemente, o sentido da criação. A forma como se apresentam os projectos de escolas de arte alternativas permitem-nos perceber como se pensam a si próprios. E a pressa de serem sem saberem, mas apenas por fazerem, não deixa alternativa senão a colagem a uma série de pressupostos conhecidos. Porque nada nasce do nada, e a ilusão do anistórico importa consigo a história dos outros, por mais disfarçada que esta esteja. Desligados do passado, sim, mas apenas se for por ainda confiarmos teimosamente na originalidade.

Algumas perspectivas pós-modernas vêem na presença da investigação na prática artística - a chamada *investigação em arte* - uma via de afirmar a contemporaneidade e uma forma de afastar rudimentos, tradição e de equilibrar o binómio da teoria e da prática. Mas será esse tipo de escola uma escola diferente da que conhecemos? A investigação em arte não é, também, uma tecnologia? E serão a retórica e a dialéctica medievais os novos rudimentos da arte contemporânea, tão necessários ao artista-produtor quanto ao mundo da arte?

A escola de arte do futuro permite-nos isto: deixá-la sem contornos desenhados, porque a ideia de futuro adia para sempre a supressão do desejo. E enquanto a procuramos, produzem-se coisas. É dessas coisas que vive a academia de hoje. Enquanto isso, as escolas alternativas cansaram-se dessa imagem de produtividade, e agora preferem esperar. Se a escola é uma escola que há-de vir, ela há-de vir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Buckley, B. & Conomos, J. (eds.) (2009). *Rethinking the Contemporary Art School: the Artist, the PhD and the Academy*. Canada: The Press of Nova Scotia College of Art and Design.
- Elkins, J. (2001). *Why Art Cannot Be Taught*. USA: University of Illinois Press.
- Gombrich, E. H. (1950). *A História da Arte*. Lisboa: Público, 2005.
- Hudson, K. (2012). *An Introduction to Art Criticism: Histories, Strategies, Voices*. USA: Pearson.
- Madoff, S. H. (ed.) (2009). *Art School (Propositions for the 21st Century)*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Nollert, A.; Rogoff, I.; Da Baere, B.; Esche, C.; Dziewior, Y. et al (eds.) (2007). *A.C.A.D.E.M.Y.*. Germany: Revolver.
- Reynolds, J. (1769). *A Discourse I*. Acedido em <http://www.authorama.com/seven-discourses-on-art-3.html>.
- Slager, H. (2011). *The Pleasure of Research*. Helsinki: Finish Academy of Fine Arts.
- Vidokle, A. (2009). *Produce, Distribute, Discuss, Repeat*. New York: Lukas & Sternberg.

Considerando que a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas pratica a educação específica, diferenciada e intercultural em suas escolas estudando os valores da própria comunidade, sua história, memória, ancestralidade e seu território, este artigo tem como objetivo pensar a partir dessa experiência o ensino das artes visuais do século XXI.

PALAVRAS-CHAVE — Educação Artística; Quilombo; Ensino; Currículo; Território.

O ponto aglutinador para desenvolver esse artigo foi: “A urgência de repensar uma escola de arte no século XXI”. As questões são relacionadas à educação artística, precisamente sobre o ensino de arte diferenciado e intercultural em comunidade tradicional quilombola: Conceição das Crioulas, Salgueiro, Pernambuco – Brasil.

As discussões estão desenvolvidas a partir da questão das pedagogias do ensino da arte em um quilombo, buscando na literatura especializada e no estudo de caso, uma visão internacional das particularidades da educação artística nesta conjuntura de início de século.

Hipótese: o ensino das artes visuais em uma comunidade rural no sertão nordestino brasileiro só faz sentido se existir no professor a consciência que os saberes específicos da arte são neste contexto os códigos, linguagens e tecnologias do poder, e como criação da cultura que deve estar na escola quilombola. Nunca ocultados.

Objetivos: debater a questão do ensino das artes visuais, específico, diferenciado e intercultural como um direito da comunidade quilombola;

Compreender a relação possível da arte contemporânea e a constituição imperativa do inegável direito a uma educação escolar quilombola diferenciada e emergente no Brasil;

Escrever/desenhar/inventar/destacar questões da educação artística (Artes Visuais) em diálogo com os saberes comunitários locais;

Perceber a educação artística em conexão com a vida do campo, promover uma interação com a comunidade tradicional: universo organizacional, político, simbólico, material e imaterial;

Pensar o presente (do ensino das artes visuais na escola quilombola) a partir da bibliografia especializada e do estudo de caso, ou melhor, imaginar a educação artística a dialogar com a comunidade tradicional e com a sociedade contemporânea, em resumo, fugir do

manual pedagógico ou do receituário, procurar/inventar/adivinhar/criar o impensado. **A escola.**

A primeira grande questão sobre o ensino das artes visuais na escola neste início de século XXI, e que será a orientação geral desse artigo, encontra ecos na voz de Jorge Ramos do Ó (2012) precisamente quando ele diz: “a arte entra na escola como disciplina, e não como criatividade” (Anotação feita da comunicação pessoal no II Encontro Aberto FBAUP)¹. Os conceitos de disciplina e criatividade serão investigados a procurar as suas intrínsecas relações com a escola e com a educação artística.

A ideia de disciplina está aqui entendida da mesma forma exposta por Martins (2011) como “tecnologias morais, disciplinares e as tecnologias do eu” (p.24), neste sentido, logo de início estamos diante de duas possibilidades de ensino de artes visuais, como polícia e/ou como invenção e criatividade. Essa problemática da escola elitista ou marginal se configura em uma série de processos e práticas hegemônicas e transgressoras, que não são certas, nem erradas, mas são questionáveis.

A arte na escola como instrumento de controle, poder e criação de modelos sociais está minuciosamente investigada e descrita por Martins (2011):

A instituição escolar, como uma maquinaria capaz de conter e de colocar em funcionamento tecnologias que naturalizariam formas de ser e de ver o mundo, encontra nas disciplinas artísticas a possibilidade de disciplinar, em nome de uma ordem elevada, assente na ideia de cultura e de progresso.

(MARTINS, 2011, P. 147)

Convido-os a pensarmos a escola do século XXI. Começo necessariamente pela compreensão do ensino formal atual e do

¹ Para mais informações sobre o evento, consultar: <http://dea.nea.fba.up.pt/node/48>

passado recente, especialmente o sentido e a finalidade que a educação artística (neste caso, as artes visuais) desempenhou ao longo do século passado, articulada com ideias de instrumento de governo, de controle, disciplina de comportamento e forma de ser, ler e ver o mundo. A instituição escolar e a arte não são uma matéria neutra quando configurada como tecnologia, linguagem e código do poder hegemônico.

O ensino específico e diferenciado será desenvolvido ao longo deste artigo, pensando no quilombo não como resquício de remanescentes de um passado distante, a viver em território isolado e inacessível, sem interação com a comunidade local, regional, nacional e internacional. Esclareço prontamente, que não estou a fazer a defesa da proteção do modo de vida ‘primitivo’ que possivelmente sucederam aos pioneiros dos quilombos, o que seria no meu entendimento ir contra a marcha dialética da história.

Apoio a modernização e melhoria de vida da comunidade tradicional quilombola de Conceição das Crioulas, a começar pela educação, garantindo a suas crianças, jovens adolescentes, adultos e anciões acesso a escolas com currículo diferenciado, voltado para a valorização da cultura e da história de seus antepassados, o que equivale ao enfrentamento e superação “da escola como instituição disciplinar” (Martins, 2011, p.195). A construção do aluno moderno: alienado para o consumo e para o mercado se transforma na educação diferenciada em formação para a defesa da dignidade quilombola.

Os saberes dos historiadores locais de Conceição das Crioulas falam da conquista do território, através da compra da terra, com o cultivo, manufatura e venda de algodão, iniciada por seis crioulas quando no país o regime era ainda escravocrata. Facto que refuta a tese de isolamento cultural e econômico dos quilombos. A resistência em conflitos com fazendeiros para defender suas moradas e permanecer nas terras das crioulas, a dignidade humana acima da alienação e do consumo são questões atravessadas no ensino artístico específico, diferenciado e multicultural.

Defendo a arte na escola quilombola, por ser ela produto da cultura e da história humana, aqui o que está em causa são as pedagogias e os discursos autoritários e hegemônicos. “A análise do discurso em torno da educação artística procurou evidenciar que a defesa das artes na educação se estruturou sempre em volta de dois grandes objectivos – situados, simultaneamente, no plano económico e no

plano moral” (Martins, 2011, p.464). A arte na escola diferenciada, específica e intercultural só faz sentido quando sua defesa atravessa as demandas pontuais das comunidades tradicionais.

Após interação com a comunidade quilombola de Conceição das Crioulas, percebi que diferente da ideia de isolamento e inacessibilidade, ela está em sintonia com a cultura e com a forma de vida do sertão Pernambucano. E ainda, como parte da realidade nacional brasileira, mantém-se também um contato permanente com o estrangeiro através das intervenções artísticas do movimento intercultural IDENTIDADES formado por artistas, investigadores, professores, alunos, e ex-alunos da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

Volto para a discussão e construção de saberes atravessados na realidade rural de uma população que sofre com a falta de água nos terríveis períodos de seca, que tem ainda seu território ameaçado por grileiros e latifundiários, e tem legitimidade para questionar e criticar: que “a escola enquanto instituição forjada na modernidade funciona ela mesma como uma tecnologia na fabricação de cidadãos que se deveriam enquadrar no corpo social” (Martins, 2011, p.464) e, o quilombo enquanto comunidade específica, com suas complexidades deve ser respeitado em sua totalidade.

A arte entra na escola como disciplina disse Jorge Ramos do Ó, e estamos com Martins (2011) a “falar das tecnologias morais e disciplinares associados à inclusão das aprendizagens artísticas no currículo escolar público” (p.364), o mais importante neste debate é a consciência que vai se criando à medida que se evidencia o papel desempenhado pelo estudo de arte no ensino formal, e como podemos imaginar uma educação artística motivada pela criatividade e não na disciplina, dispositivo de poder e regulação?

O conceito de criatividade

Será neste tópico relacionada a criatividade com o trabalho humano, procurando desvincular a noção de criatividade da busca da genialidade e originalidade. O objetivo é, precisamente, procurar ideias para pensar a arte dentro da escola como inventividade e não como disciplina, que foi anteriormente discutido. Recorro-me às intuições da artista plástica Fayga Ostrower (2010), referência imprescindível, para refletir e escrever sobre essa questão da criatividade.

A artista plástica debruçou-se sobre esse conceito no livro *Criatividade e Processo de Criação* e chegou à seguinte dedução: “a arte é engajamento de trabalho, a noção de criatividade não é desligada da ideia de trabalho” (Ostrower, 2010, p.31). O juízo sobre a importância da criatividade, apontado nesta citação, será adotado neste texto para pensar o contexto da arte na escola, não como criação de gênio, mas como trabalho engajado e demasiadamente humano. Vejo a arte e a ideia de criatividade intrinsecamente ligadas ao trabalho, pensamento também presente no artista plástico Marcel Duchamp, quando sugeriu que a criação e a função criativa estão no trabalho civil, militar e artístico. Pensar a criatividade, a partir do pensamento formulado por Ostrower (2010) e Duchamp (1990 citado por Martins, 2011), equivale a trazê-la para a vida de quem faz, produz e propõem artefatos e ações artísticas. No contexto da escola formal (do quilombo ou do século XXI) pode-se imaginar a atividade docente em suas peculiaridades motivada para a criatividade, e não como tecnologia de disciplina e poder.

Defendo a educação artística específica, diferenciada e intercultural, principalmente por valorizar os modos de percepção e sensibilidade da comunidade negra rural do sertão central pernambucano nordeste brasileiro. Assim, aproximo a discussão da arte do mundo da política, lugar em que a criatividade equivale “a visão do potencial criador do homem como um potencial estruturador” (Ostrower, 2010, p.132). Selecionar e organizar, perguntas e problemas sobre o tema da criatividade levam-me a lembrar da urgência de se pensar a escola do século XXI.

Desconstruir a ideia da criatividade, como conquista exclusiva do gênio inventivo, trazê-la para a sala de aula e para o ensino de educação artística, corresponde ao anseio de desvincular a arte e seu ensino dos instrumentos do poder que cria e molda comportamentos e visão de mundo. Neste sentido, a criatividade não é vista nem defendida como inspiração divina, dom sobrenatural, ou como algo místico-invenção mágica: “por invenção entendemos o invento de uma novidade” (Ostrower, 2010, p.133). A criatividade genuína está acessível a todos através do trabalho.

A arte na escola como criatividade faz-me pensar na atividade docente. Ou seja, o trabalho do professor, seguindo as intuições da artista plástica, nas tarefas essenciais a vida, neste caso o ensino, apresenta esse potencial criativo: “o homem elabora seu potencial criador

através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humanas” (Ostrower, 2010, p.31). A magia da criatividade está precisamente na arte de fazer coisas, trabalhar em busca da invenção da novidade.

Percebo essa questão da criatividade como algo complexo, por envolver diferentes categorias: a escola, o ensino, a arte e o trabalho em todas essas instituições, a partir das quais são possíveis imaginar atividades e soluções tanto inventivas como também controladoras:

A criação se desdobra no trabalho porquanto este traz em si a necessidade que gera as possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade se não pudessemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver.

(OSTROWER, 2010, P. 31)

Em sua grande maioria, a escola contemporânea inspirou-se na disciplina e nas tecnologias de controle e poder. Seguindo o pensamento de Ostrower (2010) podemos pensar a atividade docente e o trabalho do professor neste recorte específico de uma comunidade negra rural do nordeste brasileiro, não na busca de padrões de excelência irreais e incompreensíveis mas, a partir de seus próprios referenciais. A mesma motivação que mobiliza o artista move também o professor, porque ambos trabalham com a imaginação, intuição e não com conhecimentos inatingíveis.

O charme em torno do conceito de criatividade está precisamente configurado na sua semelhança com o trabalho do artista ou professor (em sua grande maioria mal remunerado). Na opinião da artista plástica, Ostrower (2010), “retirando à arte, o caráter de trabalho ela é reduzida a algo supérfluo, enfeite talvez, porém, prescindível à existência humana” (p.31). Arte não é criação inspirada, genial, inédita, que emociona, mas sim pesquisa, trabalho, labor e dificuldades à qual se retirar isso, ela será outra coisa, tecnologia de controle e disciplina, por exemplo.

Comecei a falar da arte na escola como disciplina, controle e tecnologia de poder para chegar a criatividade configurada no trabalho humano, neste sentido, Marcel Duchamp (1990) em sintonia com o que estou

a escrever diz:

No sentido social, comum, da palavra, a criação, é muito amável, mas, no fundo, não acredito na função criativa do artista. Ele é um homem como qualquer outro. A sua ocupação é fazer certas coisas, mas o homem de negócios também faz certas coisas.

(DUCHAMP, 1990, CITADO POR MARTINS, 2011, P. 303)

A questão importante para se pensar o ensino de arte na escola como criatividade e não disciplina passa necessariamente pela desconstrução da ideia de que a criatividade só é acessível aos gênios, e trazer essa discussão para o dia-a-dia para a realidade histórica e cultural da comunidade quilombola de Conceição das Crioulas. A criação artística na contemporaneidade continua sendo trabalho humano e maneira de intervenção no mundo específico da política. Ainda para Duchamp (1990) a criação de arte equivale a fazer coisas, o que está em sintonia com a noção de trabalho. Em Conceição das Crioulas constroem-se em seus currículos escolares a sua própria visão de mundo, de território, de progresso econômico e melhoria de vida para a comunidade, fazendo emergir, com uma relativa autonomia, uma escola distinta.

A palavra 'arte' interessa-me muito. Se ela vem do sânscrito, como ouvi dizer, significa 'fazer'. Ora toda a gente faz alguma coisa, e aquele que fazem coisas sobre uma tela, com uma moldura, são chamados artistas. Antigamente, eram nomeados por uma palavra que eu prefiro: artesãos. Somos todos artesãos na vida civil, na vida militar e na vida artística.

(DUCHAMP, 1990, CITADO POR MARTINS, 2011, P. 303)

Discutir o conceito de criatividade formulado por Ostrower (2010) para escrever sobre as pedagogias do ensino artístico em Conceição das Crioulas, sugere a necessidade de construção de uma abordagem diferente daquela, em que a arte disciplina os corpos e os egos. "A visão do potencial criador do homem como um potencial estruturador, propomos desvincular a noção da criatividade de busca de generalidade, de originalidade e mesmo de invenção por invenção

entendemos o invento de uma novidade” (Ostrower, 2010, p.132-133). Transgressão e desconstrução da escola controladora, manipuladora reprodutora da ideologia hegemônica é trabalho possível? Receio que não, de acordo com a próxima seção.

A escola é igual em qualquer lugar do mundo

Essa afirmativa é outra pertinente questão, para pensar a arte na escola do século XXI. Jorge Ramos do Ó (2012) formulou-a assim: “a escola é igual em qualquer lugar do mundo, independente do lugar as crianças chegam, sentam e sabem o que precisam fazer” (Anotação feita da comunicação pessoal no II Encontro Aberto FBAUP). O que está evidente, nesta citação, é que a escola formal, instituição pública ou privada, tem a mesma lógica e são idênticas do Afeganistão a Conceição das Crioulas em Pernambuco nordeste brasileiro.

De outra perspectiva, Ivan Illich (1985) em sua crítica radical à escolarização dos artefatos culturais e à própria educação ele afirma, que “outras instituições básicas diferem de país para país: família, partido, igreja ou imprensa. Mas o sistema escolar tem sempre a mesma estrutura em qualquer parte e seu currículo tem o mesmo efeito” (p.84). O currículo e a educação diferenciada e intercultural adotados em Conceição das Crioulas apontam para um exemplo a ser, com maior rigor, investigado.

Como anteriormente escrito, a escola quando é pensada e construída através da ideia de criatividade e não de disciplina, ela em um processo estético/político que cria o novo, destoa da estrutura cristalizada desta instituição reprodutora dos valores hegemônicos ao colocar em causa o seu poder institucional e disciplinar (evidente na escola contemporânea e de todo o século passado).

Ao deslocar as partes do problema e enfrentar o desafio de uma escola diferenciada e intercultural, Conceição das Crioulas organiza um currículo em torno de seus princípios e reivindicações, desarticulando parte da hegemonia da escola oficial que persiste em ser a mesma em toda parte do planeta. Assim: “a comunidade, ao se envolver em todo o processo de construção da educação está ao mesmo tempo interferindo no destino dela” (Silva, 2013, p.10) essa educação é esboçada e colocada em prática pelos próprios quilombolas.

Aprofundando o argumento da similaridade existente nas instituições de ensino Illich (1985) complementa afirmando que “as escolas são fundamentalmente semelhantes em todos os países, sejam fascistas,

democráticos ou socialistas, pequenos ou grandes, ricos ou pobres” (p.85). O exemplo da escola diferenciada em Conceição das Crioulas, baseada e inscrita na própria história, memória e cultura de seus antepassados alargam os horizontes desta instituição que se configura conservadora.

Os quilombolas de Conceição das Crioulas organizados e articulados politicamente, mesmo em condições desiguais, e às vezes perigosas para eles, lutam por seus direitos, principalmente ao acesso a uma educação pertinente a sua realidade rural, e que valorize a sua ancestralidade negra africana - que enfrentou o regime escravocrata até a abolição da escravidão. Com criatividade, ou melhor, com muito trabalho a escola que está sendo construída em parceria com a comunidade e em cumplicidade com a novidade é uma experiência para ser ampliada.

A educação artística, evocada no estudo de caso e na literatura, procura no exemplo do quilombo do semiárido nordestino, contrariar o diagnóstico apresentado por Illich (1985) “em qualquer lugar do mundo o currículo a escolarização inicia o cidadão no mito de que as burocracias guiadas pelo conhecimento científico são eficientes e benévolas” (p.85). Essa é uma questão delicada. Apresentei como hipótese deste artigo que a educação artística, mesmo sendo a linguagem, os códigos e tecnologias do poder hegemônico, deve estar na escola quilombola.

Não estou a fazer aqui o discurso da salvação da humanidade através da escola, da educação, ou da arte penso, tão somente, que a escolarização e o acesso ao ensino diferenciado, específico e intercultural pode sim ser eficiente e benévolo a população de Conceição das Crioulas. Imaginar a escola do século XXI parte necessariamente por essa questão da escola guiada pelo saber científico, como disciplina que forma o cidadão, o trabalhador o consumidor. A escola pode ser mais do que isso?

Considerando que a escola diferenciada, específica e intercultural está em construção em Conceição das Crioulas, a fantasia deste texto é apontar para um deslocamento deste problema da imutabilidade da instituição escolar. Pensar o cognitivo associado ao afetivo, apropriar da linguagem, poética e estética da arte erudita dos museus, galerias e bienais internacionais e levar para o contexto do quilombo, a arte hegemônica e os saberes da cultura popular articulados, não para controlar e criar modelos sociais, mas interpretar e interferir em sua realidade.

A educação diferenciada, específica e intercultural

Essa seção conduz a discussão para o tema central do artigo: o ensino de artes visuais na escola do século XXI, ou tão somente pensar a educação artística distinta daquela que é instrumento, dispositivo e tecnologia de governo do corpo, da mente e da alma do estudante. O exercício de escrita é aqui, um processo estético e político que busca, inventa e cria o novo, a arte na escola sem hierarquização e rótulos de erudita e popular, enquanto criação horizontal, aberto e acessivo a qualquer pessoa.

Estou a pensar em sintonia com Silva (s.d.) “a perspectiva de educação em Conceição das Crioulas não é vista como algo à parte a comunidade e sim como um elo que liga a vida da comunidade aos aspectos do dia-a-dia” (p.13). Compreender a organização social, cultural e política do grupo, a vida do campo, o significado do trabalho na terra, a narrativa oral, a defesa da identidade e do território quilombola são questões atravessadas no currículo vivido e na adoção de uma educação diferenciada.

Através do estudo de caso, de Conceição das Crioulas, pretende-se aprender (com eles) a ver a escola formal, não como tecnologia de controle social, mas sim aproximada das ideias de criatividade. Estou a escrever a partir do Quilombo: grupo específico, minoria étnica, não significa apenas o esconderijo dos remanescentes de negros fugitivos da escravidão, mas sim uma comunidade negra que funde a escola a vida, e que está a ensinar um exemplo de currículo (horizontal e aberto) que contempla a todos os quilombolas e não quilombolas.

O quilombo como sítio isolado, inacessível, resquício de um passado distante, era a interpretação dada pelos colonizadores, por isso, procura-se neste tópico “compreender a vida dos sujeitos e seus significados é compreender suas histórias presentes e passadas sem cair na ideia de museu, que muitas vezes é usada para falar desses grupos” (Silva, 2012, p.73). Estou a falar de comunidade tradicional (povoação negra, união de povos negros, terras de pretos), e que ao congelá-los no passado, e defender o seu modo de vida primitivo, é ir contra o curso dialético da história.

Com a titulação do território no ano 2000 a comunidade criou a Associação Quilombola de Conceição das Crioulas (AQCC), para representar e organizar as reivindicações dos moradores, entre as quais está o direito à educação, “que tem como finalidade principal lutar por uma educação diferenciada, específica e intercultural”

(Nascimento, Faria & Mateus, 2012, p.118). Neste fragmento de texto citado, encontro a formulação da educação quilombola de Conceição das Crioulas que empresta sua força retórica ao título deste texto.

A história de Conceição das Crioulas mostra que a ideia de isolamento cultural e econômico não se sustenta. Seis crioulas pioneiras da comunidade, não estavam isoladas do mundo do trabalho e da comercialização de algodão. Foi precisamente a venda desse produto que permitiu o pagamento do arrendamento do território e a aquisição através da compra das terras. No entanto, essa comunidade não se comporta com padrões históricos e culturais da época da abolição não está isolada da cultura brasileira, e nem manteve cristalizada e congelada sua cultura, está sim em permanente interação com outras gentes.

A bibliografia sobre educação quilombola diferenciada, acessada na altura da escrita deste artigo, mostra pontos convergentes, principalmente sobre questões como território, a história, a memória, organização, identidade, gênero e ambiente natural, conceitos discutidos no Projeto Político Pedagógico do Território Quilombola de Conceição das Crioulas (PPPTQ). Entre os elementos presente na proposta de educação diferenciada, Givânia Silva (2013) destaca que “entre os aspectos da diferenciação está o projeto político pedagógico como instrumento de afirmação de direitos e cidadania” (p.1).

A Afirmação da identidade quilombola, o valorizar a ancestralidade africana iniciam-se por desconstruir a imagem que a historiografia oficial cristalizou como verossímil. Neste sentido a educação diferenciada e específica possibilita “contar a história a partir de referenciais positivos da comunidade negra foge da lógica da historiografia do Brasil, dos materiais didáticos disponibilizados, do senso comum da sociedade em relação a população negra brasileira” (Silva, 2012, p.134). Desenhar, pintar e fotografar a história positiva do negro, aquele que lutou, resistiu e venceu o regime escravocrata.

No contexto quilombola a visão de escola e de educação, percebida nas intervenções realizadas para a investigação de doutoramento na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, prioriza também uma aproximação aos saberes locais tradicionais, seguindo a experiência construída em Conceição das Crioulas.

As festas da comunidade, as lutas pelo direito ao território, o papel das mulheres, a importância dos (das) idosos, o artesanato, as formas de uso e ocupação e apropriação da terra, o dia-a-dia da comunidade são as bases desse currículo escolar.

(SILVA, 2012. P.71)

Após interação e trocas de experiências, saberes e afetos com a comunidade, a impressão que permanece é a de que a educação específica, diferenciada e intercultural não perde de vista os saberes da historiografia oficial, Procura também a afirmação da identidade negra, conectada com a vida do campo, ao mesmo tempo que promove intercâmbios e trocas entre a comunidade tradicional quilombola e a sociedade contemporânea. Ou seja, existe a fusão da educação à vida dos moradores, mediada por criatividade e trabalho.

Uma escola específica, diferenciada e intercultural busca “compreender a vida dos sujeitos e seus significados é compreender suas histórias presentes e passadas” (Silva, 2012, p.73). A interculturalidade na comunidade negra de Conceição das Crioulas está na aplicação e incentivo dessa proposta de educação para além das fronteiras do quilombo:

Pensar uma educação não apenas quilombola, mas uma educação que respeite a história das comunidades quilombolas e outras que tiveram suas vozes silenciadas, suas diferenças e seus modos de ver o mundo anulado, o jeito de ser, inferiorizado, para assim termos uma sociedade mais humanizada.

(SILVA, 2012. P.74)

Lentamente vai se desenhando a visão de educação, que estou a referendar, como trabalho humano, na qual “a criatividade é a essencialidade do humano no homem” (Ostrower, 2010, p.166). Pode-se dizer que a escola quilombola que estou a investigar recupera a sua essencialidade humana, memória e a história de seus antepassados, valoriza a negritude, estimula todas as gentes da comunidade a se orgulharem de sua cor da pele e ainda,

A busca constante de caminhos para construir indicadores que possibilitem, de forma real, tratar a história e a cultura das comunidades quilombolas, seus saberes, seus modos de viver, de ver e se organizar de maneira respeitosa deve ser vista não como uma coisa à parte, e sim, como um (re) pensar e (re) organizar a educação brasileira.

(SILVA, 2012. P.78)

Permitir, e simultaneamente promover, acesso às riquezas materiais e simbólicas em suas salas de aulas, “os símbolos próprios de sua cultura podem e devem ser transformados em conteúdos escolares a partir dessa construção coletiva (escola e comunidade)” (Silva, 2012, p.85). O exercício dessa escrita é procurar fugir do descritivo, do contemplativo, e ir para a interação, para a intervenção, para a construção coletiva, horizontal e aberta ao novo, uma ação política. Existe uma tensão entre o quilombo descrito pelo colonizador fixado no passado (inacessível e cristalizado), com o existente na sociedade contemporânea (organizado e articulado politicamente). Tensão e sossego onde a cultura e a vida se prolongam, “compreender a vida dos sujeitos e seus significados é compreender suas histórias presentes e passadas” (Silva, 2012, p.73). Nesta discussão, mais do que a representação, interessa-me a magia, a ingenuidade, a naturalidade da escola quilombola.

Diferente da visão erudita da arte hegemônica evoco a arte invisível, ingresso no desconhecido. O calor, o sol, a seca, enfim, o mundo real quilombo Conceição das Crioulas sugere luta, resistência e intenso movimento, e dá sentido ao trabalho de intervenção artística e intercultural, “ao exercer o seu potencial criador trabalhando, criando em todos os âmbitos do seu fazer, o homem configura a sua vida e lhe dá um sentido” (Ostrower, 2010, p.166). A cumplicidade entre investigador e comunidade é um potencial criador sem autor, horizontal, aberto e acessível a toda gente. Procurou-se até aqui não oferecer soluções para o ensino da arte, mesmo estando a pensar no século XXI. No limite do espaço de um artigo busquei discutir sobre políticas e práticas presentes na escola contemporânea e, sobretudo, na questão da arte se configurar como governo da sensibilidade, do comportamento e da interioridade do estudante, fechado em tecnologias disciplinares. Entendo que “criar é tão difícil ou tão

fácil como viver. E é do mesmo modo necessário” (Ostrower, 2010, p.166). Conceição das Crioulas esboça um processo polivalente e aberto às ambivalências, às novidades, às críticas, uma procura que não se encerra neste texto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Illich, I. (1985). *Sociedade sem escola*, (7ª.Ed.). Tradução de Lúcia Mathilde. Petrópolis: Vozes.
- Martins, C. S. (2011). *As narrativas do gênio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino das artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*. Tese de Doutorado, Instituto da Educação – Universidade de Lisboa, Portugal.
- Nascimento, M.; Faria, M. & Mateus, J. (2012). Expressões artísticas nas escolas da comunidade do quilombo de Conceição das Crioulas. In Martins, C.S., Terrêca, M., Martins, V. (org) (2012). *À procura de renovações de estratégias e de narrativas sobre educação artística* [escritas posteriores ao Encontro Internacional em Cabo Verde].
- Ostrower, F. (2010). *Criatividade e processos de criação*. 25 ed. Petrópolis: vozes.
- Ó, J. R. do (2012). Escrita do contemporâneo e a pesquisa em educação artística: os desafios de Blanchot, Barthes, Deleuze, Derrida e Foucault. *II Encontro Aberto do Doutorado em Educação Artística*. Faculdade de Belas Artes - Universidade do Porto , Portugal.
- Silva, G. M. (2012). *Educação como processo de luta política: a experiência de educação diferenciada do território quilombola de Conceição das Crioulas*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação – Universidade de Brasília, Brasil.
- Silva, G. M. (2013). *Projeto político pedagógico: instrumento de afirmação de direitos e cidadania no Quilombo Conceição das Crioulas*. In *XXVI Simpósio brasileiro de política e administração da educação. Eixo 05: política educacional, direitos humanos e diversidade social e cultural*. Recife, Brasil.
- Silva, G. M. (s.d.). *Identidade, territorialidade e educação na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas*. Acedido em <http://www.anped.org.br/app/webroo/34reuniao/images/trabalhos/GT21/GT21-975%20int.pdf>.

RESUMO

Pensar o ‘espaço’ de acontecimentos entre a educação e a arte é a proposta deste texto. Abrir a discussão para o que acontece dentro e fora destes espaços que são pela sua natureza transformadora espaços de acontecimentos, de ações irrepetíveis e por isso espaços performáticos.

Tentar através de alguns projetos/exemplos/ casos de estudo, perceber como podem eles ser motores de busca destes espaços e alargar a forma como entendemos as práticas de educação artística e talvez de uma ideia de ESCOLA.

PALAVRAS-CHAVE — Arte, Educação, Performativo, Risco, Acontecimento

ABSTRACT

To think the ‘place’ of events between education and art was the proposal for this text. To open up the discussion to what happens inside and outside of these places, which are, due to their transforming nature, places of events, of unrepeatable actions and, thus, performatic places.

To try, through some projects / examples / case studies, to understand how they can be search engines for these places and broaden the way we understand practices of artistic education and perhaps of a new idea of SCHOOL.

x O título deste texto foi inspirado no capítulo IV Transurbância do livro *Walkscapes* de Francesco Careri (Careri, 2013, p. 46) onde se descreve um olhar dos arquitetos americanos que nos anos 60 se dedicaram ao estudo do território pelo caminhar e perceberam que ao seu redor crescia um todo desconhecido que não encaixava nas suas categorias interpretativas, levando-os a um conjunto de estudos que se detinham acima de tudo em aspetos simbólicos e comunicativos da arquitetura.

Introdução

Já enunciava Erich Leed citado por Francesco Careri no livro *Walkscapes - O caminhar como prática estética* que:

Na base de uma viagem há muitas vezes um desejo de mudança existencial. Viajar é expiação de uma culpa, iniciação, incremento cultural, experiência”. “A raiz indo-europeia da palavra ‘experiência’ é per, que foi interpretada como ‘tentar’, ‘pôr à prova’, ‘arriscar’, conotações que perduram na palavra ‘perigo’. As mais antigas conotações de per como prova arriscada, como passagem através de uma forma de ação que mede as dimensões e a natureza verdadeiras da pessoa ou do objeto que a empreende, descreve também a conceção mais antiga dos efeitos da viagem sobre o viajante.

(CARERI, 2013, p. 46)

É a partir desta relação entre a viagem e o viajante que partimos, propondo o ato de caminhar como metáfora para esta reflexão.

Caminhar por territórios familiares mas ao mesmo tempo desconhecidos, caminhar com a consciência que a paisagem se altera com a minha passagem e que eu me transformo porque a atravesso.

O contexto onde surge esta reflexão situa-se no campo dos estudos em arte e educação e está eminentemente ligada à minha prática profissional, desde há 10 anos, em lugares diversos, onde as práticas artísticas e as educativas se cruzam. Em particular naquilo a que se vem chamando de serviços educativos.

Uma possibilidade, seria a de pensar o espaço – serviço educativo¹ – onde me situo e me transformo diariamente, numa abordagem macroscópica, referindo-me à sua organização e gestão de recursos e orçamentos, posicionamentos e abordagens teóricas, dissecando o programa de atividades, conteúdos pedagógicos e artísticos, no

¹ Lara Soares integra a equipa do departamento de Educação e Mediação Cultural da Régie Cooperativa Oficina CIPRL em Guimarães.

fundo debruçando-me sobre o “quê?”. No entanto, estou mais interessada no “como?”, numa perspetiva microscópica sobre as práticas de contacto entre educação e arte. Sobre a sala de aula, o palco do teatro ou a sala do museu, o jardim ou a casa particular que reúne histórias em volta da lareira. Sobre este espaço performativo, disruptivo, transformador, desconhecido.

Falamos então de um microespaço do acontecimento, que estará muito próximo da ideia de evento de Alain Badiou (Badiou, 2005) como algo que interrompe a repetição, como algo que constrói dentro de si modos próprios de funcionamento que não dependem de nenhum dos seus atuantes, mas que surgem dentro do próprio contexto onde se insere.

Definimos então quatro características deste espaço – microespaço do acontecimento – um espaço performativo, um espaço disruptivo, um espaço transformador, um espaço desconhecido.

Performativo porque se por um lado, a ‘Performance’ se constitui como o objeto de análise dos estudos performativos (ou seja das muitas práticas e eventos como a dança, o teatro, rituais, funerais, casamentos...), por outro, constitui-se como uma espécie de lente metodológica que permite observar um fenómeno como performance. Assim, o performativo é aqui entendido como um sistema de aprendizagem, armazenamento e transmissão de conhecimento, que expande o nosso entendimento sobre a própria ideia de ‘Conhecimento’ (Taylor, 2003) e que, funcionam como atos de transferência vitais, transmitindo conhecimentos sociais, memórias e um sentido de identidade reiterado, ou segundo Richard Schechner ‘Twice-behaved behavior’ (Schechner, 1985), ou seja um conhecimento incorporado.

Disruptivo porque causa rutura com o familiar e o instituído. Porque interrompe a repetição dentro de um evento (Badiou, 2005). Um evento que está intimamente ligado às relações entre expectativas, aparências e significados (Peirce, 1958).

Transformador porque funciona como um sistema que revela novas formas e se constitui politicamente como um agente de mudança social (Mörsch, 2009). Porque se assume como um espaço problemático que questiona o próprio sistema, revelando os seus mecanismos, mas acima de tudo repensando-os e expandindo-os para outros antes desconhecidos.

Desconhecido porque só se conhece no momento em que se torna

acontecimento. Aqui remeto a leitura para Dennis Atkinson (Atkinson, 2011) que nos fala do conceito de espaço panótico ou espaço de vigilância. Um espaço onde tudo parece revelar-se antes do próprio acontecimento, onde as forças de poder são invisíveis e onde surge uma cadeia de conhecimento atemporal.

Interessa-me neste texto pensar como o público deste lugar (professores, alunos, artistas) age e experimenta estes espaços e tempos onde as propostas se tornam acontecimentos. Pensar como são trabalhados os conteúdos no interior destes lugares e que relações de transferibilidade se estabelecem.

Perceber o potencial disruptivo das propostas nas práticas instituídas nos diferentes contextos onde trabalhamos. Perceber como é que estas propostas de carácter eminentemente experimental criam relações entre o fazer, o pensar e o sentir e qual a sua natureza.

Perceber porque é que há tantos anos se identificam problemas nas práticas de educação artística, se discutem estratégias, se montam e remontam projetos de intervenção e hoje, continuamos a olhar para o que nos rodeia a partir do espaço cheio não querendo ver o vazio que lhes dá forma.

A partir desta relação entre investigação, ensino e arte podemos pensar um pouco mais nos espaços entre eles, nos espaços vazios, na forma como, em relação uns com os outros se transformam e ganham novos sentidos, abrindo assim a reflexão para a prática de ensino/aprendizagem que a meu ver deve revelar esta dualidade.

O risco de um lápis que risca

A 7 de janeiro de 2015 a sede do jornal Charlie Hebdo em Paris foi alvo de um atentado terrorista que provocou vários mortos, entre os quais, o diretor da publicação, três ilustradores e dois polícias.

A ilustração na página ao lado, de autoria do artista Loïc Sécheresse (Sécheresse, 2015) mostra uma mão ensanguentada que segura um lápis. Um ano mais tarde, é lançada uma edição especial onde um Deus barbudo, com uma *Kalachnikov* às costas, corre debaixo do título *Um ano depois, o assassino continua à solta*. Este lápis que sempre refletiu sobre a liberdade e o poder de expressão individual tornou-se uma ferramenta política, uma ferramenta intelectual e de reflexão sobre o mundo e a vida.

O ataque ao Charlie Hebdo ficará para sempre inscrito na minha memória e é neste ir e vir de acontecimentos que vou construindo um



Ilustração 1 / Loïc Sécheresse



Ilustração 2 / Charlie Hebdo, Janeiro 2016

caminho, um caminho que se faz através de vários lápis que contêm uma força e um poder impulsionador de práticas experimentais em educação e arte. Um caminho ligado ao mundo real, que tenta compreender e respeitar quem se atravessa e se cruza com ele.

Da mesma forma como o lápis que risca é eminentemente político, apresento o Manifesto do serviço educativo da OFICINA, que foi escrito em 2006 para o primeiro número do jornal LURA, e revisto em 2012, para a Guimarães Capital Europeia da Cultura, mantendo a sua estrutura:

“O Serviço Educativo não é um serviço, mas tem uma missão. Não é uma escola, mas aprende-se. Faz-se perguntas com respostas que são perguntas. Ou viagens, ou línguas novas. Não é um ATL, mas ocupa-se do tempo. Para inventar nomes para umas coisas e trocar os nomes de outras. Não é a casa da avó, mas tem recantos para descobrir.

O Serviço Educativo não é uma casa, mas tem as portas e as janelas abertas. Tem um jardim com reflexos de vidros partidos, um sol verde e uma lua clara como uma lupa. O Serviço Educativo às vezes é numa sala, às vezes é no jardim, às vezes é no palco. Às vezes é em muitos lugares ao mesmo tempo.

O Serviço Educativo é de todos e é para todos.

O Serviço Educativo cultiva o inimaginável, porque inimaginável é o futuro e é o futuro que queremos construir.

Com artistas, professores, meninos, pais, avós. Com pessoas. **Com pessoas que querem pensar e fazer das nossas cidades lugares para viver bem.**

O Serviço Educativo acredita no trabalho dos artistas. Porque os artistas trabalham e trabalham no que acreditam.

O trabalho dos artistas é olhar para as coisas e inventar nomes para elas e trocar os nomes de umas coisas por outras. O trabalho dos artistas é fazer da mesma língua, línguas novas. O trabalho dos artistas é

trocar o medo por um arrepio que nos desamarra da banalidade e nos impulsiona para o desconhecido. Os artistas também são pessoas e as pessoas também são artistas.

As artes, os artistas e o Serviço Educativo não vão salvar o mundo; o mundo não precisa de ser salvo. O mundo precisa de um sol verde, uma lua clara como uma lupa e jardins com reflexos de vidros partidos.

O Serviço Educativo pertence a uma terra, a uma cidade, a um país. Está de olhos e ouvidos bem abertos para esta terra e estas pessoas. E também para outras terras e para outras pessoas. Porque as artes e a cultura têm raiz e asas ao mesmo tempo, e fazem parte de um mundo que havemos de construir e habitar com o pensamento, as mãos e a imaginação.”

(PAIVA, 2013, P.1)

Um gesto político que determina um posicionamento individual. Um gesto que convoca o corpo, o pensamento, o desejo, a subjetividade, o eu e o outro.

Um gesto que torna visível a uma dimensão pública uma voz. A voz do espetador. Daquele que nos procura, que nos faz reescrever o presente e abrir o futuro.

Um dos aspetos mais marcantes de se ser espetador é justamente a experiência do retorno. O regresso a determinado museu ou teatro, o regresso aos clássicos, que nos situa enquanto comunidade, o regresso à visão daquele objeto ou daquele filme que nos marcou. O regresso impressionante do cheiro de uma sala, a concretização do ritual que inclui a consulta de um programa para escolher um evento, o rasgar do canhoto, o gongo, as luzes que se apagam.

(PAIVA, 2013, P.1)

Esta relação da memória com o passado revela-se de extrema importância nas sociedades do presente. A memória dos corpos, a

memória empírica, a memória construída, a coletiva e a individual. O processo de arquivar e recuperar dados assume um caráter ativo e fundamental na prática quotidiana de cada um de nós.

Na pluralidade dos seus sentidos, a memória pode ser individual, produzida pelas experiências de cada sujeito, e por isso subjetiva, inerente à identidade de cada um, mas pode ser também memória coletiva, conceito criado pelo sociólogo Maurice Halbwachs, nos inícios do século XX. As funções e os usos sociais da memória coletiva têm sido explorados pelas várias ciências humanas, salientando o poder da memória coletiva como fator de identidade e de organização social, mas também o poder do esquecimento, que se revela tão importante e tão atuante como o poder da memória.

(POLÓNIA, 2013, P.8)

Metáforas da escuridão

Tomando a exposição *Lições da Escuridão* como caso de estudo, irei desenvolver um pouco mais a sua relação com contextos de aproximação entre o ensino e a produção artística contemporânea que se iniciam pela imediata relação com a Lição do professor, com um contexto escolar de aprendizagem de determinada matéria. Matéria que aqui se pensa não no sentido de um conjunto de assuntos integrantes numa disciplina específica, mas sim no seu lado mais originário, das propriedades com que determinado objeto ou forma é feito.

Pensar a criação artística ou a história da arte em negativo, não a partir da luz mas a partir do escuro, não a partir do dia - da história - mas a partir da noite - aquilo que ficou fora da narrativa histórica ou que nela surge como exceção.'

(FARIA, 2013, P.17)

Assim começa o texto da exposição *Lições da Escuridão* que esteve aberta ao público de janeiro a dezembro de 2013 no CIAJG – Centro Internacional das artes José de Guimarães, em Guimarães.



Ilustração 3



Ilustração 4



Ilustração 5

No confronto diário com este espaço foi sendo cada vez mais clara uma ideia de atravessamento pela história destes objetos e formas que habitam as 13 salas do centro.

As inesperadas reações do público confirmavam a estranheza com que os nossos corpos sentiam este lugar onde o religioso e o popular, o erudito e o contemporâneo conviviam lado a lado, onde tempos e lugares distantes se aproximavam e onde era imediata a desconstrução de uma história linear, hierarquizada e preconceituosa que todos nós conhecemos da aprendizagem escolar.

... a configuração do espaço expositivo sofreu profundas alterações ao nível da estrutura física e conceptual. Se a montagem anterior se configurava como um atlas, como uma espécie de geografia, de cartografia, estruturando-se em núcleos com uma lógica narrativa, a presente montagem funciona como um arquipélago constituído por diversas ilhas mais ou menos próximas entre elas, por vezes completamente autónomas, reunidas em torno de uma ideia lata de escuridão.

... o que significa trazer objetos da escuridão para a luz, da invisibilidade para a visibilidade, do plano da sombra para o plano do corpo?

(FARIA, 2013, P.17)

Com esta metáfora da escuridão, Nuno Faria convida-nos a refletir sobre o mundo. Fora das tradicionais folhas brancas, de um conjunto de verdades por onde nos guiamos, aqui é aberto um espaço de reflexão para o desconhecido, para a descoberta em profundidade, onde convivem os objetos ainda sem forma e vozes nunca escutadas. Um museu é um lugar muito especial. Um lugar que guarda o vazio. Um lugar difícil de descrever; porque os contextos são diferenciados, porque há motivações e expectativas, limites e barreiras, forças e atritos. Mas uma certeza tenho, tal como diz Bruno Munari, 'Das coisas nascem coisas' (Munari, 1981).

E se uma exposição fosse um conjunto de intervenções em que um edifício aprende a ser um museu, onde o espectador decide o que quer aprender e onde se experimentam novas formas de estarmos juntos?

(BERARDO, 2015)

Um edifício que aprende a ser um museu?

Um arquiteto que pergunta ao edifício que museu quer ser, implica perguntar aos seus objetos e formas o que querem ser, dentro deste espaço que os guarda e os dá a conhecer através de encontros com o seu público.

Quatro variações à volta de nada ou falar do que não tem nome é uma exposição concebida como um processo de investigação no qual a arte é entendida como um conjunto de encontros e situações que acontecem ao longo do tempo. Quatro variações, quatro salas, quatro conceitos: ferramenta, método, ideia e sistema – os eixos estruturantes do pensamento e do fazer de Nicolás Paris.

(BERARDO, 2015)

Pergunto que espaços são estes? Espaços intersticiais, espaços entre coisas, espaços vazios, espaços na escuridão, espaços performativos, que espaços são estes e como se criam?

São espaços de fluxo de informação, de produção de conhecimento?

São espaços efémeros ou assim que se criam passam a permanentes?

O que lhes é característico? Quais as suas propriedades?

Penso naqueles que me visitam e tento perceber que mecanismos de leitura deste espaço e seus objetos lhes são familiares. Como se constrói este pensamento sobre o que nos rodeia? Como se processam estes mecanismos nos lugares de aprendizagem? Como se transformam estas leituras em propostas de criação de novos sentidos e discursos?

Que relações se estabelecem entre os corpos em práticas de aprendizagem?

Como forma de pensar estas perguntas, não querendo dar-lhes respostas mas sim ir em profundidade tentando perceber o seu núcleo e como elas podem contribuir para esta viagem, prossigo

o meu pensamento com a análise de dois conceitos – arquivo e repertório – elaborados por Diana Taylor (Taylor, 2003).

Para isso introduzo a noção de performance enunciada pela autora e que nos ajudará a compreender o campo onde me situo e a abrir uma leitura expandida deste espaço que queremos explorar.

Entre o arquivo e o repertório

Os modos de armazenar ou transmitir conhecimento, são muitos e muitas vezes diluídos em práticas não convencionais, como a Performance.

Se por um lado a “Performance” se constitui como o objeto de análise dos estudos performativos (ou seja das muitas práticas e eventos como a dança, o teatro, rituais, funerais, casamentos...), por outro, constitui-se como uma espécie de lente metodológica que permite observar um fenômeno como performance e de alguma forma relaciona-se com a distinção que a autora faz, entre:

(1) **Arquivo**, deriva do grego *Arkhe*, significa o início de algo, um primeiro local. Existe como algo que perdura no tempo (textos, documentos, edifícios, ossos) e se mantém imutável. Funciona através do tempo e espaço mas o seu valor, relevância ou significado sofrem alterações de sentido e interpretação.

(2) **Repertório** está associado aos atos efêmeros, ao que não perdura, ao conhecimento irrepetível (performances, gestos, oralidade, o movimento, a dança, o cantar, entre outros).

Etimologicamente significa “Inventário”, “Descoberta” e pressupõe sempre a presença do Homem, do corpo que transmite o conhecimento estando presente e sendo ele próprio o veículo de transmissão, de comunicação.

Ao contrário do Arquivo, no Repertório nada permanece na mesma, tudo se transforma no espaço e tempo.

Apresento uma tabela que penso clarificar estas duas noções:

ARQUIVO	REPORTÓRIO
Imutável	Mutável
Práticas permanentes	Práticas Transitórias
Textos, documentos, edifícios...	Performances, gestos, oralidade...

Gostava de pensar que desenhamos o nosso percurso de aprendizagem

entre esta constante alternância entre práticas de permanência e práticas transitórias. Pensar que estes lugares de aprendizagem, como a escola, mas também o jardim, o museu, mas também uma sessão de contos em volta da fogueira, são lugares performáticos, onde a memória se constrói no coletivo e em profundidade, por camadas que vão dialogando ao longo dos tempos.

Aprender no centro, mas também nas periferias, aprender transformando o que aprendemos, aprender, caminhando. Aprender arriscando ou aprender a perdermo-nos, a deixar-nos ir sem sabermos o que nos espera e o que vamos encontrar. Citando Franco La Cecla, Francesco Careri apresenta uma possibilidade para nos perdermos:

Perder-se significa que entre nós e o espaço não existe somente uma relação de domínio, de controle por parte do sujeito, mas também a possibilidade de o espaço nos dominar. São momentos da vida em que aprendemos a aprender do espaço que nos circunda [...] já não somos capazes de atribuir um valor, um significado à possibilidade de perder-nos. Modificar lugares, confrontar-se com mundos diversos, ser forçados a recriar continuamente os pontos de referência é regenerante a um nível psíquico, mas hoje ninguém aconselha uma tal experiência.

(CARERI, 2013, P.48)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning pedagogies against the state*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Badiou, A. (2005). *Being and event*. London ; New York: Continuum.
- Berardo, M. C. (2015). NICOLÁS PARIS - Quatro variações à volta de nada ou falar do que não tem nome. Retrieved from <http://pt.museuberardo.pt/exposicoes/nicolas-paris-quatro-variaco-es-volta-de-nada-ou-falar-do-que-nao-tem-nome#sthash.R7eKhlE.dpuf>
- Careri, F. (2013). *Walkscapes: O caminhar como prática estética*. São Paulo: Editora G. Gili.
- Faria, N. (2013). Lições da Escuridão. In C. I. d. A. J. d. Guimarães (Ed.), (Faria, Nuno ed.): *A Oficina*, CIPRL.
- Mörsch, C. (2009). At a Crossroads of Four Discourses documenta 12 Gallery Education in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation. *documenta 12 education II Between Critical Practice and Visitor Services Results of a Research Project* (Vol. II). Zürich-Berlin: diaphanes.
- Munari, B. (1981). *Das coisas nascem coisas*. Lisboa: Edições 70.
- Paiva, E. (2013). Editorial. *LURA - jornal do serviço educativo*, 25.
- Peirce, C. S. (1958). *Values in a universe of chance; selected writings of Charles S. Peirce* (1st ed.). Garden City, N.Y.,: Doubleday.
- Polónia, A. (2013). Os usos sociais da memória e o poder do esquecimento. *LURA - jornal do serviço educativo*, 23.
- Schechner, R. (1985). *Between theater & anthropology*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Sécheresse, L. (2015). Charlie Hebdo. Retrieved from <https://twitter.com/loicsecheresse>
- Taylor, D. (2003). *The archive and the repertoire : performing cultural memory in the Americas*. Durham: Duke University Press.

(Eu não sou uma pessoa, sou cor. Sou azul.)

Para Adrielly – Dry.

1 - Azul

Nós concordamos que a causa daquelas conversas todas era o que escolhemos chamar de intensidades. “Do que a gente está falando afinal?” E descobrimos que a resposta a essa pergunta dependia de levarmos adiante o processo e foi assim que me lembrei do encontro com a intensidade inédita de uma cor. Um azul que há anos começara a se formar numa zona indeterminada entre os gradientes infinitos da cor. Pedi que ela escolhesse uma foto antiga em que ela aparecia de cabelo azul e foi a partir desta foto que seguimos os fluxos de uma involução criadora. Não, não se tratava de continuar evoluindo, depois de duas semanas trocando mensagens, as palavras já tinham apontado novos estados, sensações, atmosferas. Pareceu que o caso era mesmo o de uma involução, abandonar as formas bem delineadas, a matéria bem formada. Ultraje do anjo pós-moderno.

E ela começou a sorrir seu sorriso sem gata, apenas sorriso, porque enquanto conversávamos via *chat*, outros seres incorporais, estavam se formado: feitos de palavras, sons, melodias e algumas imagens compartilhadas. Logo, novas composições tiveram lugar. Já não se tratava mais desta ou daquela pessoa. Era além e ao mesmo tempo aquém das formas bem organizadas. Era uma zona próxima do indeterminado - aos poucos fomos deixando de entender as coisas e pela primeira vez em anos eu não quis explicar nada.



Adrielly Andrade - Dry / Foto: Acervo pessoal

x Por se tratar de um texto de caráter ensaístico, optou-se pela supressão do resumo e do abstract, para que estes não interferissem na forma do trabalho, respeitando sua diagramação estética.

No domingo às 13 horas ela segue em direção ao encontro. Enquanto espero – leva ainda 2 horas para ela chegar – trabalho, continuo trabalhando sobre a cor. A água pinga lentamente do pano azul, sobre a boca vermelha, sobre o cabelo azul que derrete sobre toda aquela rostidade. Contorno então os acidentes formando uma nova geografia na face da menina azul. Surgem ilhas de intensidade vermelha no que antes chamávamos de boca, rachaduras na planície da face inteira. O papel molhado e enrugado faz saltarem cordilheiras na outrora superfície de representação – aos poucos a foto vai se desfazendo e a matéria viva, assim como os incorporais de que as coisas são feitas, começam a chorar de alegria e terror.

2 - Tempo



Foto: Adrielly / Acervo pessoal

Se “... o lugar onde se começa sempre é sobre determinado por estruturas históricas, políticas, filosóficas, fantasiosas, que não podemos por princípio jamais explicitar totalmente, nem controlar.” (Derrida, apud Bennington, 1996, p.23) então a escola, o ateliê, a sala de aula, a oficina, o estúdio e também o rosto, podem ser pensados como lugares em que o tempo se apresenta como um emaranhado, como um novelo de tempos que nos possibilitaria não apenas questionar a concepção linear de tempo como também permitiria operar dobras no tempo, estabelecendo conexões com épocas distantes ou por vir. Supõe-se que esta experiência poderia ser levada adiante, atuando na produção de novos territórios de tal modo que o lugar onde fosse instaurado esse estado constante de reinvenção do tempo mergulharia numa heterocronia – porque o tempo certamente teria de ser também outro – a partir da qual, de um outro lugar e de um outro tempo redescobertos em combinatórias infinitas, seria possível a transformação ininterrupta do pensamento e da sensibilidade. Heterocronia: um outro tempo em que figure

justamente o tempo que não se conta, o tempo que se perde, o tempo que não dá mais conta. Aposta que talvez possa ser compreendida como resistência, pois, a invenção de um lugar onde o tempo não é mais o tempo do relógio que marca as horas ou dos *bits* que processam informações, a fuga destas concepções de tempo talvez aponte para a possibilidade de ruptura com a lógica dos poderes sobre a vida e sobre a duração, sobre o curso, o devir e o revir do que se passa e acontece. Deste modo, uma escola que ouse a experiência de reinventar o tempo poderia ser compreendida como resistência ao presente e à história determinada – a uma cara, um rosto, a face de um tempo, de uma época determinada – assim, fazendo a cartografia de suas torções e deformidades, poderíamos abrir fendas através das quais a escola pensada em seu devir-estético, devém outra, diferente de si mesma, a cada vez: nenhuma escola modelo.

3 - Rosto

Durante a elaboração deste ensaio, encontro uma jovem estudante do Ensino Médio, cujo desejo circula nos possíveis de um curso de artes visuais. Iniciamos uma conversa, sem saber com que finalidade, por que conversamos afinal. Uma conversação feita de demoras, lapsos, cortes, fragmentos e criação. Neste sentido, a conversa não foi um reconhecimento mas a produção de um lugar. Sem fio



Foto: Adrielly / Acervo pessoal

condutor, ela seguiu tempos diversos, ora voltando a temas apenas esboçados, ora abandonando linhas de raciocínio aparentemente bem estabelecidas. Sim, foi uma conversa caótica de que não se sabe quantas pontas poderia existir. Várias são as possibilidades de continuidade, vários os caminhos a seguir. Na ocasião, juntamente com outros artistas, trabalhávamos na montagem de uma exposição coletiva que tinha como mote a relação palavra e

imagem. O pensamento focado na materialidade das palavras intui que algo estranho as atravessa, invocando a presença incorporal do impensado. Matéria e sensação: a foto em que a garota aparece com o cabelo azul é uma violenta irrupção. O que é que despertava ali? A intuição de que um vulcão de lava azul estava prestes a entrar em erupção: o que é que gritava naquela imagem, para além ou aquém da imagem propriamente dita?

Essa experiência como capilaridade de uma escola porvir. Por um lado, essa experiência está baseada em alguns pensamentos, num devir estético, numa proposta de articular arte e filosofia, por isso, ela não é meramente acidental, não é fruto do acaso. Trata-se da passagem da palavra/conceito para o universo das sensações e percepções e vice-versa. Processo que reclama pasto, espreita e fabricação. Desconstruir o rosto, aquilo que já está dado, em busca de suas inúmeras possibilidades combinatórias. Dentro da churrasqueira, um pano azul, molhado, faz pingar, lentamente, gotas de água sobre a impressão da foto. Cada gota de água, ao longo de dois dias, opera na deformidade daquela suposta imagem original, que aos poucos vai se desfigurando para dar lugar aos acidentes. Era preciso a paciência, pastar sobre a profusão dos possíveis pois cada gota ensejava o aparecimento de uma geomorfose inaudita.

Como vaca ruminando o capim eu ruminei a intensidade do azul, configurada numa determinada foto, numa determinada época. Mas também mediante à intuição de que algo impensado poderia a qualquer momento eclodir, foi preciso todo um treinamento específico na estratégia dos carrapatos: toda a arte da espreita. Ficar à espreita, como os carrapatos de Von Uexkull esperando o momento oportuno em que, de repente, uma linha ou nuance, um matiz específico da cor surgisse, uma nova forma. E enquanto cada gota desenhava o acidente de uma nova composição, o pensamento ora se colocava em marcha, ora era obrigado a pausas angustiantes para deixar que o “fora” do pensamento tivesse lugar, acontecesse, fazendo com que a experiência de pensamento se abrisse para o impensado.



Foto: Intervenção artística sobre foto de acervo pessoal



Foto: Hermes Montaigner

Ao longo de dois dias ao lado da série de imagens que foram sendo produzidas, em partes acidentalmente, o experimento exigiu uma relação intensa e extensa com o tempo e com o lugar. Intensa porque durante o trabalho de elaboração era necessário condensar uma infinidade de afetos, sensações e percepções numa imagem em movimento – neste sentido poderíamos nos arriscar a dizer que se tratava de cinema feito a conta-gotas – e extenso porque exigiu a conexão daquele momento com outros momentos, passados e futuros. Então o lugar onde a ação acontecia aos poucos se transformava num outro lugar, lugar transformado pela coexistência de passados e futuros. Assim, também o tempo já não poderia mais ser considerado segundo uma imagem prévia, a saber, a do tempo como seta em direção ao futuro: no experimento o tempo retrocedia, conectando outras pontas, de tal modo que avançar significava, na verdade, uma involução criadora pois quanto mais o tempo passava mais a gente inventava rotas alternativas direção às eras anteriores. No caso da rostidade, temos a tendência de imaginar que um dia um rosto se formou até atingir sua forma atual. Da forma atual da rostidade procuramos os possíveis deste rosto, ou seja, cada gota apresenta um possível na superfície de inscrição, sendo que cada configuração é logo substituída pela configuração seguinte: quanto pode uma composição, quanto pode uma cor, um traço, uma linha e quais são as forças que atuam nesse campo de tensão?

Já não se olha mais para aquilo que é: “minha imagem não importa, o importante são as cores e as formas...” diz a menina (e aqui já tempo de questionar quem fala: é realmente uma menina? Pois é dela também a seguinte observação: “a minha alegria foi que eu senti que

a arte me usou para existir...” Sim, algo próximo do que fora dito por Nietzsche, médiuns de forças poderosíssimas... se o pensamento vem quando ele, e não quando o filósofo quer, porque o mesmo não valeria para as cores – o azul vem quando ele quer, e não quando o artista quer) As linhas se embaraçam quando elas querem, assim como as texturas. É tudo um grande acidente.



Foto: Intervenção artística sobre foto de acervo pessoal

4 - Pérola, pasto

Walter Benjamin (1987) diz que o romance está ligado à experiência individual ao passo que a narração de um conto estaria ligada a um ato coletivo. A narrativa de uma história requer tempo, requer o desenvolvimento de pontos de escuta. O mundo moderno é justamente o lugar onde nada disso é possível: a perda da experiência parece algo inevitável. Muita vez hermética, a arte na contemporaneidade estaria mais para a leitura de um romance – leitura solitária, centrada na figura de um indivíduo que teria suas experiências particulares, fechado em seu mundo. Por isso se pode dizer que os antigos artesãos tinham essa disposição para talhar pedras duras, e deixá-las perfeitamente polidas e claramente gravadas. A escola seria um labirinto feito de rotas emaranhadas em que se entalhariam, com gotas d’água, signos em pedra de cantaria. Os signos nos territórios do mundo: a multiplicidade de inscrições em territórios nômades, inscrições parciais, inacabadas... Filigranas “finas e translúcidas”, sobreposição de estratos, camadas

de pensamento, de eras, cenas, gestos, atitudes.



Fabiano Ramos Torres / Foto: Hermes Montagner

Dar pasto ao pensamento. Isso significa que um pensamento leva tempo para ser elaborado, que ele necessita ser por vezes interrompido e que, nossa tendência é, na maioria das vezes, seguir, não como filósofos, mas como impostores. Sim, conforme o autor de *A Condição Pós-Moderna* estaríamos “metidos num atoleiro”, tudo o que nos restaria seria pensar aqui e agora, em situação e em uma única situação de pensamento por vez”, posto que, conforme Lyotard (1986) o que ameaça o trabalho de pensar (ou de escrever) não é ele permanecer episódico, é ele fingir-se de completo.

Ao pensamento, é preciso dar-lhe pasto. A escola deve ser pasto: pois bem, pastar sobre a cara, o rosto, a imagem pronta, determinada; desmontar, desconstruir a pronta imagem: “decepcionar a exigência do pensamento; renunciar a querer agarrar e dominar os pensamentos...” (Lyotard 1986, p. 23) Por isso,

“interrogar as regras da arte de pintar ou de narrar, tal como as aprenderam e receberam de seus antecessores. Rapidamente elas lhe surgem como meios de enganar e seduzir e de tranquilizar, que lhes proibem de serem verdadeiros.”

(LYOTARD, 1986, P.23)

É tão fácil se encantar com o rosto do anjo – ou da sereia – pós-moderna... A escola deve interrogar as regras das arte, dos que

adentram nela, do sujeito; interrogar as forças e as composições de forças. E para uma resposta qualquer é necessário o pasto. Onde, enfim – ou a princípio – uma coisa muito especial estaria ocorrendo: um trabalho sobre os conteúdos que nessa história, por qualquer motivo que seria também motivo de investigação, conteúdos que permaneceram inauditos, invisíveis, intocáveis mesmo quando a porteira do recalque parecia escancarada: alguma coisa restou e certamente o trabalho com e a partir desses restos não é um trabalho suave – essa coisa restante, ganga, cavaco, refugio.

5 - Heterotopia, rizoma

Pode até ser que no final a História seja contada e retorne, mas até lá já teremos escutado o bastante. Pensar a escola como uma heterotopia onde, à semelhança dos museus e bibliotecas, os conceitos, os afetos, as sensações se empilham uns sobre os outros. Por muito tempo a escola foi concebida como uma heterotopia orientada pela lógica do decalque e da reprodução, consistindo em decalcar, reproduzir, copiar uma estrutura que sobrecodifica, em ramos, galhos, eixos, um modelo arborescente. A questão é saber se podemos passar da escola compreendida como uma heterotopia arborescente para uma heterotopia rizomática. Isso quer dizer o seguinte: como heterotopia arborescente é aquela que busca ligações, entroncamentos, ramificações, linhas de pensamento, escolas, aquela que busca um consenso, uma série de causalidades na história, a arborescência, neste caso, seria preexistente ao indivíduo que devesse se submeter a uma cadeia hierárquica. Neste modelo, o papel do aluno, do aprendiz já está dado: seu lugar é fixo, e o que de antemão ele ouve, de cara, é o seguinte: “coloque-se no seu lugar!” A condição de uma concepção de ensino e aprendizagem pautada no modelo de uma heterotopia arborescente é a da repetição e decalque: nesse sistema centrado, as ramificações, os galhos e as raízes repetem-se também nas folhas, são continuidades sistemáticas em que essa sistematicidade aparece como necessária quando na verdade talvez ela não seja. As folhas – ou aquele que começa hoje a criar - são o decalque da árvore, que os articula e hierarquiza.

Já uma heterotopia rizomática seria pautada no dissentimento, na ativação dos diferendos, na multiplicidade, no heterogêneo, nas dobras, Um lugar que não começa nem conclui, sendo sempre uma travessia, o lugar entre as coisas, *inter-topói*, qualquer coisa assim. É

possível que um trabalho para o começo em Filosofia seja este: o da produção de um mapa:

... o rizoma se refere a um mapa que deve ser produzido, construído, sempre desmontável, conectável, reversível, modificável, com múltiplas entradas e saídas, com suas linhas de fuga. São os decalques que é preciso referir aos mapas e não o inverso.

(DELEUZE & GUATTARI, 1995, P.22)

Mas nós temos uma tradição, com textos, materiais, temas, problemas e etc. E por isso mesmo ninguém os negará. Será preciso escutá-los, e o trabalho que é necessário realizar é o trabalho de anamnese da História, da Filosofia, da Educação, das Artes.

Heterotopia rizomática. Este nome que parece absurdo pode ser traduzido de uma forma bem mais simples: outro lugar para o pensamento, onde este realizaria sobre si mesmo um trabalho cujo resultado seria uma heteromorfose, isto é, a transformação do pensamento em outro. Ora, o tempo necessário, o tempo gasto para isso é um tempo absurdamente outro: em relação ao mundo, é o tempo da perda de tempo: um outro tempo, uma heterocronia, portanto. Tudo isso deve acontecer num lugar que certamente não encontraria lugar entre os lugares do mundo. Diríamos: é uma utopia não fosse pelo fato de que este outro lugar existe. Ainda que este lugar encontre lugar apenas num texto. Isto aqui que contém uma série de lugares, que necessitou e necessita de outras concepções de tempo, poderia ter lugar, ou antes, encontrar lugar numa escola? A resposta é difícil, pois certamente, estaríamos falando novamente do outro.

... todos os empreendimentos de destratificação (por exemplo, extravasar o organismo, lançar-se num devir) devem primeiro observar regras concretas de uma prudência extrema: qualquer desestratificação demasiado brutal corre o risco de ser suicida, ou cancerosa.

(DELEUZE & GUATTARI, 1997, 218)



A rostidade é ato, procedimento cirúrgico de estratificar a geografia de um rosto: a composição de suas camadas, de suas depressões, suas cordilheiras e abismos; construção de desertos e florestas. Uma cara, um rosto sempre foi uma coisa produzida. Isso faz toda a diferença, pois construir um rosto não representa uma coisa qualquer perdida na história, essa coisa sempre alguém, original e pura. Tudo o que há são os exercícios desta rostidade.



Foto: Intervenção artística sobre foto de acervo pessoal

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bennington, G. Jacques Derrida por Geoffrey Bennington e Jacques Derrida. Trad. Anamaria Skinner. Revisão técnica: Márcio Gonçalves e Caio Mário Ribeiro de Meira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1996. p. 23
- Deleuze G. e Guattari F. *Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia, Introdução: Rizoma*. Rio de Janeiro: Ed. 34, vol. 1, 1995.
- Deleuze G e Guattari F. *Mil Platôs: Como criar para si um corpo sem órgãos*. Rio de Janeiro: Ed. 34, vol. 3 1995.
- Lytard, J.F. (1986). *O pós-moderno explicado às crianças*. [Trad. T. Coelho]. Dom Quixote, Lisboa
- Lytard, J. F. (2006) *A condição pós-moderna*. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. 9ª ed. Rio de Janeiro. Ed. José Olympio.
- Benjamin, W. (1987) *O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*. In *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.

RESUMO

Interessa perceber uma aproximação à educação por via de um problema que possa ramificar para as áreas a que o interesse, próprio ou colectivo, o levem; é nessas conexões individuais e não num acto de inauguração, que o problema se torna pessoal. Essa permanência no problema significa, frequentemente, o cultivo activo de momentos de instabilidade, das matérias, dos processos; da valorização do que existe de atribulado no esquema mental em relação ao resultado e conclusão.

PALAVRAS-CHAVE — Permanência, problema, devir, fissura, fenda, vazio, depuração, instabilidade, inauguração

ABSTRACT

The contrast between different approaches in education goes deeper than merely a methodology discussion. Using the personal and collective interests the questions can provoke individual connections, it is in those individual connections that que questions become personal and not in an inaugurational act. That permanence in the questions means, more often that not, the active pursuit of intelectual instability moments; the valorisation of the mental processes above results and ironclad conclusions.

KEYWORDS — Permanence, problem, emptiness, instability, void, nothing,

x Arquitecto de formação e de profissão, gostava de ser professor mas enquanto não descobrir modo de alterar o ano de nascimento não conseguirá. Procura questionar o que há de estável na educação enquanto a experiência docente não atrapalha o processo. Acredita que menos é mais, até nas pequenas notas biográficas.

O que é e o que pode ser uma escola de arte no século XXI?

A tentativa de dizer algo sobre o que pode ser a escola de arte no século XXI provocou imediatamente duas reacções dispare. A primeira, mais rápida e natural, manifestou-se em forma de constatação elementar – se procuramos pensar o que a escola pode ser, então, é porque não estamos satisfeitos com o que ela é ou a questão não se punha. A segunda, mais complexa, obrigou a inferir que, pelas características e conjunturas metamorfósicas da instituição, a *escola* só pode ser plural (escolas) e, como tal, uma série de coisas diferentes. No mesmo sentido, podemos, como exercício, pensar o que pode ser a escola, mas impõe-se a consciência de que a utopia que desenhamos estará irremediavelmente perdida entre as utopias dos outros.

Ultrapassada esta dificuldade, pensei ainda que, apesar das diferenças, as escolas pudessem não necessariamente ser, mas ter atitudes e posturas em comum. No entanto este esboço de pensamento unitário assusta-me não só por ser utópico, mas por ser indesejado. Mal estaria a escola de arte se fosse o que acho que ela pode ser.

A escrita deste texto enfrenta ainda uma impossibilidade recorrente. Marca, porém, um dos primeiros momentos de confronto com essa mesma impossibilidade e isso será, porventura, a aprendizagem mais significativa desta reflexão sobre o ensino de arte.

O tom conclusivo desta suposta introdução marca ainda uma mudança de aproximação a este tipo de texto. Em vez de o considerar como tal (como texto), pretende-se pôr em causa essa construção ficcional princípio-meio-fim e introdução-desenvolvimento-conclusão em detrimento de fazer algo que parece mais útil - um ponto de situação do que me preocupa hoje perante a educação artística; algo que é diferente do se entendia há um ano e, certamente, algo diferente do que se entenderá no próximo. Mais do que concluir que este texto não pretende chegar a um ponto conclusivo, marca antes um momento de conforto com a ideia de que esse momento nunca chegará.

A alternativa seria dizer que o ensino se deve focar no aluno, que deve valorizar o contexto e que deve trabalhar com a sua experiência pessoal, que devemos ser docentes reflexivos, capazes de *motivar* o estudante a atingir, com as ferramentas que lhe damos, uma existência melhor e um original *espírito crítico*.

Para além de não serem possíveis, estas conclusões poderão ser encontradas num numero conjunto de textos e documentos

rodeados de lugares comuns que não tenho interesse em reproduzir. Interessará antes perguntar porquê, porque devemos ser profissionais reflexivos? O *para quê?* antes do *como?*.

Essa mudança de atitude justifica-se pela alteração nas intenções, postura e objectivos pessoais, perante uma problemática que viaja permanentemente entre a dualidade criada entre as dificuldades teóricas da investigação e a prática pedagógica. Se no início da carreira/investigação, a intenção era captar um conjunto de dispositivos e exercícios que fossem transportáveis e reproduzidos em futuras, hipotéticas aulas, cedo tal plano se tornou visivelmente frágil.

Na sequência desta percepção surgiu o refúgio num conjunto de subscrições que, na teoria, constituíam uma coleção de figuras unânimes e de subscrição fácil, tendo acalmado uma certa angústia inicial, põem-se agora em causa. O problema com essa subscrição surgiu, primeiro porque a suspeita da sua fragilidade foi crescendo e segundo, porque constrói um limite de acção, uma confortável noção de conjunto que decresce em interesse assim que se define.¹

O problema do problema

Na primeira aproximação a esta questão (não tema, espero) o foco estava na formulação dos exercícios. Dizia, pleno de convicção, que as propostas, em vez de se focarem num tema, se deviam concentrar em explorar um problema, genuíno do aluno. Hoje (pode mudar) percebo duas falhas essenciais nessa convicção. A primeira, é que é possível estruturar um discurso pessoal que seja tão capaz que possa estabelecer o que a escola deve ser ou fazer determinada coisa em vez de uma outra; a segunda, é que é possível fazer acontecer algo de legítimo e genuíno num contexto e tempo onde isso é impossível, talvez nunca tenha sido, e porventura nunca será.

Isto é, mesmo que a proposta de trabalho feita ao aluno vá no sentido

¹ "Pertencem àquela espécie de homens que estão sempre na margem daquilo a que pertencem, nem veem só a multidão de que são, senão também os grandes espaços que há ao lado." Bernardo Soares, Livro do Desassossego

de ele poder explorar um problema que é seu, isso será sempre integrado numa unidade curricular e com um professor com agendas próprias. Como tal, interessa explorar a este ponto se isso é sequer alcançável.

Se deslocarmos uma formulação deste género da Escola, obteremos porventura mais objectividade: são os nossos problemas, angústias e preocupações nossos verdadeiramente? É o que vestimos, comemos, o sítio onde vivemos e como nos deslocamos, verdadeiramente nosso? É possível que o seja? Desejável? Ao fazer este exercício fora do muro escolar é possível perceber a dificuldade em formular tal hipótese; com a adição do conjunto de restrições implícitas à instituição-escola essa hipótese torna-se uma impossibilidade.

Tomemos este texto como exemplo, ele resulta de uma visão construída ao longo de uma curta experiência docente e um mestrado profissionalizante², com leituras e interpretações (das aulas e dos textos) próprias, mas não independentes; a vontade de explorar estas questões resulta de um interesse enquadrado e penso que, mesmo tendo sido claramente provocado (e proporcionado) em aula, interessa-me verdadeiramente.

No entanto a pergunta mantém-se, o interesse é genuíno ou é algo colocado e transportado para este texto porque interessa (no contexto) explorar determinado tema? Porque “fica bem” por em causa uma aproximação menos óbvia ou porque dizer que a escola “deve” proporcionar a construção do espírito crítico do aluno já não chega para escrever sobre educação. De qualquer maneira, de modo algum essa questão, aparentemente pessoal, poderá ser considerada original³ a partir de um nada impossível, não só porque essa autoria (do problema) é uma impossibilidade, mas também porque a escolha

² Também este termo provoca alguma inquietação; como se fosse possível separar a educação em profissional e amadora.

³ “Sabemos que um texto não consiste num alinhamento de palavras, soltando um único significado ‘teológico’ (a mensagem do Autor-Deus), mas é um espaço de múltiplas dimensões, nas quais estão cozidos e contestados vários tipos de escrita, nenhum dos quais é original: o texto é um tecido de citações resultante de milhares de fontes de cultura.” Roland Barthes, *The Death of the Author*, 1967.

do mesmo, está condicionada a uma vontade de agradar a um leitor, como é, assumidamente, o caso.

A impossibilidade do problema

Deleuze definiu uma vez a operação do poder como um separar os homens daquilo que podem, isto é, da sua potência. As forças activas são impedidas do seu exercício ou porque são privadas das condições materiais que o tornam possível, ou porque um interdito torna este exercício formalmente impossível.

(AGAMBEN, 2009A, P.67-70)

Fica assim implícito que a criação de um problema original e pessoal está sumariamente limitada; e já tínhamos percebido há algum tempo que a discussão de questões que valham a pena ser discutidas nunca levará a uma resposta estanque e definitiva. Porém, resta ainda dizer que, fosse possível esse exercício criador, liberto de condicionantes, uma possibilidade, e teria ainda como menciona acima Agamben, o confronto com uma outra impossibilidade. Fosse esse exercício possível e seria rapidamente condicionado a uma inscrição num processo académico e definidor de um conjunto de regras, de condições materiais, às quais nem estudante nem professor nem unidade curricular poderão ficar imunes.

Esta percepção, aparentemente pessimista, coloca um problema para quem está perante uma turma, procurando proporcionar aprendizagens. Isto é, como é possível leccionar depois de uma constatação deste género? Esta consciência, de que perante a nossa sugestão os problemas surgirão condicionados, pode provocar um congelamento operacional ou um refúgio numa aproximação expositiva. No entanto, o vazio destas duas opções será igualmente problemático e, como tal, de pouco consolo.

Neste sentido e na tentativa de não concluir que a profissão que se inicia enfrenta uma inutilidade inabalável, procura-se agora margem para potenciar aprendizagens dentro destas condicionantes não opcionais.

Se é verdade que elas existem e não poderão ser removidas, também parece claro que a aprendizagem que um exercício proporciona não se relaciona directamente com o tema-problema nem com a

sua originalidade de concepção, mas com os processos mentais despoletados pelo aluno.

Precisamente aí, nesses mecanismos, parece ser possível uma evolução, não no sentido de concluir algo, até porque essa conclusão será tão balizada como a premissa inicial, mas na construção de caminhos paralelos, de hipóteses válidas que representem um exercício que possa incorporar a partir daí, o subconsciente daquele indivíduo na solução/atitude perante algo que não tenha nada a ver com aquele exercício.

Para tal será necessário chegar a uma consciência enquanto docente, de que nunca chegaremos a ver reconhecidos os nossos ensinamentos, porque, directamente, não existem. Não seremos reconhecidos pelos estudantes como tendo proporcionado tal aprendizagem, porque ela resulta de uma inscrição do seu próprio subconsciente e como tal, sem meios para reconhecer a sua origem. Cabe-nos, no fundo, no máximo, gerar desconforto.

Tomemos, como exemplo, uma aproximação ao ensino das obras de Fernando Pessoa. Perante tudo o que é possível falar sobre o vasto e complexo trabalho deste autor é passado um filtro - programa da unidade, seguido filtro - manual e filtro - interpretação do professor até chegar ao filtro - contexto do aluno. No final deste processo, a obra chega (talhada por categorizações formais) já espartilhada, seleccionada e com interpretações e conclusões mastigadas e pré-digeridas.

Neste sentido e na impossibilidade de eliminar grande parte destes filtros, a única opção será provocar um interesse indirecto no estudante naqueles conteúdos, tentando não o traumatizar demasiado ao ponto de não voltar a ler tais obras, ou melhor, excertos de obras. Este processo baseia-se na leve esperança de que o aluno, naquele espaço temporal ou no futuro, vá directamente aos textos, de preferência diferentes, livres de interpretações pré-determinadas. O risco de tal não acontecer é, para além de altamente improvável, algo não possível de alterar de modo significativo.

O homem é, então, o vivente que, existindo sob o modo da potência, pode tanto uma coisa como o seu contrário, seja fazer como não fazer. Isto expõe-no, mais do que a qualquer outro vivente, ao risco do erro mas, conjuntamente, permite-lhe acumular e

dominar de forma livre as suas próprias capacidades, transformá-las em “faculdades”.

(AGAMBEN, 2009A, P.67-70)

Depuração

Durante grande parte do meu percurso académico o objectivo esteve focado em compreender de que modo, segundo que princípios, se pode construir, pelas diferentes disciplinas de modo distinto, a consciência do valor da simplicidade, linearidade e depuração. Esta consciência é provavelmente a mais importante lição que, pessoalmente, retirei da arte; para a construção de um trabalho enquanto artista e, mais do que isso, como indivíduo. Partindo deste princípio, parecia legítimo partir daí na educação. Era tão claro que é algo evidente e significativo que só agora fica claro que é algo passível de questionar. Esse processo foi uma derivante da percepção de que não é possível montar uma estratégia que chegue a esse resultado. Mais do que isso, de que não é legítimo moldar determinadas percepções do mundo em função de uma que é pessoal.

“(Os professores-artistas) tem motivações e convicções baseadas na sua prática artística e exposição à cultura da arte.”

(THORNTON, 2005)

Em retrospectiva, aquela vontade derivava diretamente de uma convicção originária do artista e não do professor. Se, de facto, o ensino de arte não se resume a uma filosofia de educação global, aplicada a disciplinas de carácter artístico e é, de facto, uma matéria fundamentalmente distinta, então, tentações como estas serão também algo a considerar e controlar. A tentação de transmitir um conjunto de convicções já construídas, em vez de criar um espaço onde uma nova construção (do aluno) possa ser explorada, ainda que contradizendo a do professor, será uma das diferenças fundamentais do ensino artístico.

Para esta regulação parece ser fundamental a adição do investigador a esta relação aparentemente linear. O processo de investigação na arte e na docência de disciplinas artísticas faz, necessariamente, o confronto e mutação de convicções que de outro modo poderiam ficar cristalizadas. Isto é, será mais fácil ao professor de arte fazê-

lo sem a transmissão de modelos determinados se ele próprio, pela investigação, tiver a consciência da relatividade e constante mutação das suas próprias ideias de arte.

“Para libertar a diferença precisamos de um pensamento sem contradição, sem dialética, sem negação: um pensamento que diga sim à divergência.”

(MICHEL FOUCAULT, CITADO EM CORAZZA E TADEU, 2003, PP.9-17)

Procura-se então o espaço de divergência de que fala Foucault e o cruzamento de outros conceitos de pensamento divergente, a explorar de modo a compreender melhor que espaço pode ser dado à alimentação de angústias e problemas de conexões pessoais, em vez da formulação de respostas a temas redundantes e estabilizados.

Sabendo que nunca ensinarei aquilo que desejo que seja aprendido, porque não é possível, mas sobretudo porque não é desejável, penso, neste momento de partida, que resta desmontar, desmistificar e tornar desconfortável um posicionamento de recepção acrítica de saberes estabilizados. Desse convívio com o desconforto poderá ser construída uma relação com as questões toda uma nova relação, mais próxima do desconhecido, do *por saber*, do *dever*.⁴ Afinal, só consigo pensar a educação no século XX procurando encarar aquilo que a contamina, a necessidade intrínseca a uma instituição de se reproduzir. A natureza dessa reprodução assenta, inevitavelmente, na validação daquilo que é já conhecido, uma vez que é isso (o conhecido) que legitima uma vontade, ainda que colectiva ou inconsciente, de eternização.

O desconforto com o desconhecido é, no entanto, uma das matérias mais complexas de analisar numa perspectiva histórica; mesmo nas mentes mais completas conseguimos encontrar uma necessidade de completar o vazio.

⁴ “Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar.” (Deleuze & Parnet, 1998, p.10)

Eu sei que sou mortal por natureza, e como tal efêmero, mas quando sigo à minha vontade a densa multidão de estrelas e o seu percurso, deixo de tocar a terra com os meus pés; estou na presença de Zeus e tomo a minha dose de ambrosia.

(PTOLOMEU, 1998)

Os seis planetas giram em torno do sol em círculos concêntricos com o sol (...) mas é inconcebível que meras causas mecânicas consigam fazer nascer tantos movimentos regulares, (...) Este belíssimo sistema de sol, planetas e cometas pode apenas ser o resultado do domínio e conselho de um ser poderoso e inteligente.

(NEWTON, 1687)

Problema - Tema

As questões são fabricadas, como outra coisa qualquer. Se não deixam que você fabrique suas questões, com elementos vindos de toda a parte, de qualquer lugar, se as colocam a você, não tem muito o que dizer. A arte de construir um problema é muito importante: inventasse um problema, uma posição de problema, antes de se encontrar a solução.

(DELEUZE & PARNET, 1998, P.10)

A este momento interessa então perceber uma aproximação à educação por via de um problema que possa ramificar para as áreas a que o interesse, próprio ou colectivo, o levem; é nessas conexões individuais e não num acto de inauguração, que o problema se torna pessoal. Esta vontade surge não como oposição, mas como reacção quer a uma percepção imediata e uma história pessoal que reconhece no percursos escolar um foco na infinita validação e mimetização de temas cristalizados. Importa referir que, apesar deste interesse ser reconhecido num sistema de ensino e que seja esse o pretexto para esta exploração, que este interesse não se limite nem se pretenda neste documento que se limite a um âmbito académico/educativo.

A procura de concretizar as futuras formulações em situações ou eventos concretos terá, suspeito, um efeito contrário ao que se

ambiciona agora, no início. Como tal, a abordagem ao estágio será feita a partir de uma atitude de observação que alimente as problemáticas que vão surgindo; seria tão ingênuo como redutor a tentativa de concretizar estes temas em exercícios encaixados em módulos programáticos. Aliás, apenas a tentativa de o fazer correria o risco de ser altamente contraditória com as matérias que se começam a esboçar.

Interessa também notar que a sedução de uma concretização é transversal à docência. A questão, penso, agora, não é compreender de que modo a investigação em educação pode significar uma acção lectiva eficaz; pelo contrário, qualquer investigação nessa base estará condenada a ver os seus resultados limitados. A abordagem procura-se menos utilitarista; se, por ventura, esta investigação resultar num professor mais qualificado, não será pela habilidade em reconhecer a eficácia dos seus exercícios, mas por ser capaz de gerar um indivíduo mais complexo e, como dano colateral eventual, melhor professor. Espero que essa investigação faça de mim tão melhor arquitecto como melhor professor; indivíduo, e não carregador de uma profissão.

Do mesmo modo, cedo (de ceder) já e assumidamente à pressão de justificar a função (que perverso) do que se segue na sua dimensão artística da educação. Porque é que isto é interessante de estudar do ponto de vista do ensino artístico?

Fujo a essa questão como fugi da anterior; será interessante, ou não, enquanto potenciador de caos, e de convivência com ele e nunca, jamais, espero, como via para identificar os exercícios que melhor façam evoluir os alunos (ainda mais perverso). Aliás, estabilizar um discurso desta categoria, que procurará precisamente o que é dissente, nunca poderá encontrar uma concretização que o ilustre, *não há método para achar*.⁵

⁵ "Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar." (Deleuze & Parnet, 1998, p.10)

"Nós somos desertos, mas povoados de tribos, de faunas e floras. Passamos nosso tempo a arrumar essas tribos, a dispô-las de outro modo, a eliminar algumas delas, a fazer prosperar outras" E todos esses povoados, todas essas multidões não impedem o deserto, que é nossa própria ascense; ao contrário, elas o habitam, passam por ele, sobre ele." (Deleuze & Parnet, 1998, p.19)

Encontrar é achar, é capturar, é roubar mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre “fora” e “entre”.

(DELEUZE & PARNET, 1998, P.15)

Fenda, Fissura, Dissenso

“No lugar de uma ontologia, instaurar uma “ciência” dos eventos. Buscar não a essência e o que é, mas o devir. O vir-a-ser, o tornar-se. “O que é primeiro não é a plenitude do ser, é a fenda e a fissura, a erosão e o esgarçamento, a intermitência e a privação mordente.”

(BLANCHOT, CITADO EM CORAZZA E TADEU, 2003, PP.9-17)

Da exploração inicial deste problema surge um primeiro conjunto de conectores que parecem, neste momento inicial, relacionados (ou pelo menos relacionáveis). Sobre questões diferentes as leituras vão-se cruzando por um conjunto de termos que me obrigo a este ponto a mencionar, sob pena de os perder. De Foucault busco a procura de um pensamento divergente⁶ e de uma estabilização de uma noção de que essa divergência é um estado de continuidade, e não um mecanismo gerador de respostas. Daí a relação com Deleuze “*O objectivo não é responder a questões, é sair delas.*”⁷ e a mudança de atenção para um ‘Devir’ que traz Blanchot, “No lugar de uma ontologia, instaurar uma

⁶ “Para libertar a diferença precisamos de um pensamento sem contradição, sem dialética, sem negação: um pensamento que diga sim à divergência.” (Foucault citado em Corazza e Tadeu, 2003, pp.9-17)

⁷ “O objectivo não é responder a questões, é sair delas. Muitas pessoas pensam que somente repisando a questão é que se pode sair delas. ‘O que há com a filosofia? Ela está morta? Vai ser superada?’ É muito desagradável. Sempre se voltará à questão para se conseguir sair delas.” (Deleuze & Parnet, 1998, p.10)

‘ciência’ dos eventos. Buscar não a essência e o que é, mas o devir. O vir-a-ser, o tornar-se.” e a uma consciência de que estamos no campo de tudo aquilo que esta instável, partido, perdido, “é a fenda e a fissura, a erosão e o esgarçamento, a intermitência e a privação mordente.” que reconheço na noção de fratura de Agamben - “Por isso o presente que a contemporaneidade percebe tem as vértebras quebradas. O nosso tempo, o presente, não é, de fato, apenas o mais distante: não pode em nenhum caso nos alcançar. O seu dorso está fraturado, e nós nos mantemos exatamente no ponto da fratura.”⁸

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2009a). *Su ciò che possiamo non fare*. Roma: Nottetempo
- Agamben, G. (2009b). *O que é ser contemporâneo? e outros ensaios*. Chapecó: Argos
- Deleuze, G. & Parnet, C. (1998). *Uma Conversa, o que é, para que serve?* São Paulo: Escuta
- Foucault, M. (1994). *Theatrum philosophicum*. Em Corazza, S. M. & Tadeu, T. (2003). *Manifesto por um pensamento da diferença em educação* (pp.9-17). Composições Belo Horizonte: Autêntica
- Newton, I. (1687). *Philosophiæ Naturalis Principia Mathematica*. Em Tyson, N. D. (2005). [Darwin Issue]. *Natural History Magazine*, novembro
- Ptolomeu, C. (1998). *Almagest*. Princeton: Princeton University Press. (Trabalho original publicado em 1515).
- Thornton, A. (2005). The Artist Teacher as Reflective Practitioner. Em *International Journal of Art & Design Education*, 24(2), 166–174.

⁸ “Por isso o presente que a contemporaneidade percebe tem as vértebras quebradas. O nosso tempo, o presente, não é, de fato, apenas o mais distante: não pode em nenhum caso nos alcançar. O seu dorso está fraturado, e nós nos mantemos exatamente no ponto da fratura.” (Agamben, 2009b, p. 65).

Desde o início, temos o infinito à nossa disposição.

(BLANCHOT, 1959, P.126)

Pensar uma escola de arte no século XXI, quer se evoque um futuro outro, ou a amarra da atualidade à complexidade do contemporâneo, remete inevitavelmente para uma impotência na construção de outra realidade que, quaisquer que sejam as narrativas críticas elaboradas, se tornem possíveis de estabelecer, face ao exercício dos paradigmas instalados por um avassalador dispositivo de poder, quer ainda pela intensidade dos valores hegemónicos que se entranharam, como naturalizados, em cada um de nós.

Assim, este ato de escrita é considerado como de uma ação sobre uma 'realidade' assumida como um campo de possibilidades numa escalada de uma qualquer montanha íngreme, entendida num contexto concreto que não se pretende congelar ou observar por se entender como uma complexidade que aloja a utopia da sua transformação, constante, permanente, inscrita numa atitude agonística. e impenetrável.

Esboça-se assim a possibilidade de uma nova utopia, uma utopia planetária. Neste planeta utópico, mas que é o nosso, cada um pertencia efectivamente à sua região, ao seu país e ao seu planeta.

(AUGÉ, 2003, P.127)

Mais do que uma meta de futuro a alcançar, incorporamos este desafio de pensar uma escola de arte no séc. XXI, como um exercício experienciado na complexidade do dia a dia do M__EIA, Mindelo__ Escola Internacional de Arte¹. Portanto, queremos de algum modo recusar a ideia de um projeto de escola ideal do século iniciado, e aproximar esta escrita da nossa leitura crítica, criadora de uma controvérsia que se instala numa realidade que se constrói, como desafio contínuo de 'fazer escola hoje', através da tradução do 'agora'

¹ Oficialmente reconhecida como Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura.

num 'aqui' de onde se vislumbra o mundo, este mundo agreste que nos cerca. É a partir, então, desta instituição universitária, promotora de aprendizagens e de conhecimento que aqui se formula um discurso que se debate nos desafios da sua prática.

Não se entenda assim este esforço como tentativa de legitimação ou vanglória de feitos inesperados, mas apenas como esforço resiliente, tentativa teimosa de superação da impossibilidade reconhecida de edificação de uma instituição educativa exemplar, seja ela de que natureza jurídica, ou de que inscrição político-educativa for, que supere a sua instituinte natureza reprodutora e restritiva das autonomias dos sujeitos que envolve.

A noção de engajamento mede o grau em que uma pessoa está afectada - ... interessada, emocionada, tocada - pelo mundo exterior, quer este mundo se manifeste sob a forma de um ser vivo (humano ou animal), de um objecto (uma obra de arte), de um fenómeno social (uma passeata) ou natural (uma tempestade).

(HEINICH, 1997, p.141)

A constituição do M__EIA resulta de uma espécie de loucura, utopia no meio do oceano Atlântico de personalidades particulares com longo roteiro de exemplar mergulho em comunidades envolvidas no seu desenvolvimento, desafio singular numa ilha plena de cultura de um arquipélago nulo de escolas de arte e parca a valorização da educação artística.

Esta escola, reconhecida juridicamente como Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura, nasce com o séc. XXI, mais precisamente em 2004, no Mindelo, cidade situada na ilha de S. Vicente, em Cabo Verde. Completou já a primeira década da sua existência. Não nasce do nada, nem de nenhum empreendedorismo calculista, nem de uma demanda governamental. Resulta de uma 'necessidade', que as práticas participativas com as comunidades, de construção de projetos promotores de 'melhores vidas', de estruturas autogeridas de economia solidária, foram acordando numa estrutura criativa (Atelier Mar) incansável na perseguição de utopias que encarnam a resistência de sempre da cultura caboverdiana às adversidades e a transporta para o campo da cultura e da educação artística.

Nenhum passo novo e aventureiro, mas um passo mais na aventura iniciada há muito, um passo de uma caminhada que é plural e heterogénea. Trata-se, portanto, de uma escola que surge da sua necessidade social, não uma externidade que se apresenta.

O M__EIA é promovido pela ONG Atelier Mar e sustenta-se no princípio legado por esta, de que a cultura e o desenvolvimento se condicionam mutuamente, tendo como pressuposto de qualidade de vida, a valorização pessoal e social. O corpo deste projeto é a história do realizado e os seus idealizadores, os educadores, os estudantes, os convidados, os visitantes e os críticos, as populações envolvidas, os que se inscrevem na pertença a este 'movimento', os que o habitam mesmo quando repletos de cepticismo, sejam habitantes das ilhas de Cabo Verde, ou estrangeiros. O M__EIA só tem de razão de existir pela dimensão que adquiriu, nesse rumo de superação das dificuldades ciclópicas que o hoje lhe apresenta, num terreno alargado de parcerias, locais ou internacionais, envolvendo as comunidades com quem se relaciona, a partir de um trabalho de cumplicidade realizado por todos estes atores.

Contudo, sendo uma entidade de âmbito internacional, o projeto M__EIA vive da implicação e interferência no seu contexto, vivendo a dificuldade que o território montanhoso e árido onde se instala configura, marcado sobretudo pela dimensão do *hoje-aqui, dimensão que tem de se entender de utopia, enquanto um campo aberto de possibilidades*. O tempo que se vive é em cada lugar-cultura, um tempo distinto e próprio, mesmo considerando a facilidade de se ignorar a existência de uma ilha isolada no mundo contemporâneo. O espaço e os corpos que se relacionam nesse tempo é que dão forma aos desafios da especificidade do seu sempre em construção projeto político, cultural e educativo.

Trata-se assim de encarar as fragilidades intrínsecas ao devir desejado, transportadas pela impotência de cada um de se superar a si mesmo numa dádiva ao nada, às hipotéticas possibilidades.

Legalmente, trata-se de uma instituição privada, oficialmente credenciada, e única no ensino superior artístico em Cabo Verde. Este facto liberta-a das amarras aos modelos oficiais, possibilitando-lhe um modelo flexível de funcionamento e uma ampla agilidade programática e funcional. O seu corpo estudantil, atualmente, é constituído por mais de 60 alunos e confere os graus de licenciatura em Artes Plásticas, em Design e em Arquitetura (com Mestrado

Integrado), cursos reconhecidos pelo sistema de ensino cabo-verdiano e pela Universidade de Cabo Verde.

Encontra-se em fase de preparação e a ser oficializado um curso de mestrado em Educação Artística. Uma pós-graduação em Cinema e Audiovisual, um Curso de Formação de Professores e um Curso de Gestão e Produção Cultural já foram realizados.

O corpo docente reconhece-se como fragilidade, conta com um reduzido número de professores residentes e um considerável número de professores e recém-graduados de universidades internacionais parceiras, que atuam como professores visitantes. As fragilidades daí resultantes e reconhecidas encontram modo de superação através do relacionamento com as comunidades onde se cruzam projetos e alastra para outros ‘mestres’ o relacionamento educativo, mergulhando-o num amplo manto de cultura e conhecimento. A ligação umbilical do M__EIA ao Atelier Mar e à sua história, permite transformar a sua atividade lectiva, sobretudo, em torno das dinâmicas dos projetos de desenvolvimento local concebidos e dinamizados em parceria pela ONGd. Para além das dinâmicas educativas próprias também se permitem desenvolver projetos de investigação fundamental e aplicada, e serviços externos dos diferentes departamentos do instituto, numa dinâmica ágil, e promotora de estruturas de aprendizagem alojadas em ‘campos de estudo’, onde a fragmentação disciplinar se afoga em planos de envolvimento múltiplos, complexos, profundamente enriquecedoras das aprendizagens e produtoras de realidade social.

Este desafio que a política educativa desenhada tenta instalar, de organizar ‘campos de estudo’ como âncoras para o desenvolvimento de aprendizagens, onde se produzem acções e obras em partilha com as comunidades e procurando o seu benefício, constitui-se perante uma enorme conflitualidade, gerada pela complexidade que comporta em si, mas principalmente por transportarmos todos nós, professores e estudantes, modos naturalizados do fazer educativo e mesmo do fazer artístico, que emanam das memórias do passado na escola de cada um de nós e nos seduzem para a reprodução do já vivido, do conforto perante o conhecido.

Como é inatingível a criação de condições plenas de aprendizagem onde os estudantes se construam como arquitectos, designers, artistas, professores, cidadãos de plena pujança crítica, interventores sociais qualificados nos contextos que habitam, envolvidos em processos de

desenvolvimento das populações carenciadas, críticos da vertiginosa ofensiva da ganância, da ostentação, da degradação do bem público. Como é inatingível a criação de condições plenas de aprendizagem onde os professores não exerçam o seu poder, fomentando nos ‘aprendizes’ o modelo dos ‘mestres’, onde se desencadeiem apenas relações educativas agonísticas onde os sujeitos possam construir sua identidade autoral e escolher seus devires.

O lugar do intelectual na luta de classes só pode ser definido, ou melhor, escolhido, com base na sua posição no processo de produção.

(BENJAMIN, 1934, P. 281)

Nesta escrita, concentramos nossa atenção em questões afectas aos projetos de desenvolvimento local e na relação estabelecida entre estes projetos e o espaço-tempo educativo da escola, por considerarmos ser esse o vector mais significativo da identidade que a instituição persegue. Cabo Verde é um jovem país (fundado em 1975, com uma história que marca 1460 como data da chegada do navegador português a este arquipélago desabitado e regista um tempo político longo como colónia portuguesa), onde se debatem processos de desenvolvimento que tragam ‘melhores-dias’, às populações residentes, cansadas de lutar contra o infortúnio da seca e da estiagem e perante a escassez de recursos naturais. Cabo Verde que apostou em si como um país contrariando os ‘especialistas’ que não lhe conferiam essa possibilidade, é também um país que enfrenta as conflitualidades globais em volta do modelo de desenvolvimento, onde se degladeiam interesses financeiros e económicos que usufruem das circunstâncias e votam ao esquecimento as populações mais carenciadas e outras possibilidades de superação das parcas condições existentes.

Os projetos de trabalho/desenvolvimento referidos anteriormente beneficiam se têm uma coordenação comum entre o M__EIA e o Atelier Mar, sendo da iniciativa da escola, das comunidades ou da ONGd, sendo este último, o caso mais frequente. Assim, as equipas são formadas por pessoas ligadas aos projetos da ONGd (habitualmente parte de coordenação e parte dos técnicos) e a equipa de professores e investigadores do M__EIA (mais concentrados na parte do projeto participativo, da produção e na própria divulgação

dos projetos, mas também da investigação científica), que, por sua vez, partilham seus desafios com os estudantes da escola, implicando a ação educativa nos processos de trabalho num envolvimento onde se inscrevem as abordagens curriculares.

O processo educativo persegue um modelo flexível, procurando que os estudantes realizem as aprendizagens devidas de sua formação universitária, no terreno de seus cursos, num encontro com os modos como cada um consegue estabelecer a sua pertença à comunidade, constrói a sua singularidade autoral e edifica seu conhecimento crítico da complexidade dos tempos que se apresentam. Não se estabelece um modelo, nem se pretende encontrá-lo, buscam-se modos de agir diferenciados, deambulações organizativas e partilha de responsabilidades. Esta procura incessante enfrenta a identificação dos 'dispositivos de regulação' que qualquer entidade educativa comporta, não os evita nem ignora, mas assume-os num campo de ação agonística e de tentativa de realizar um impossível que solte para cada um, a consciência de si e o comprometimento pessoal com o social.

A forma como se dá este cruzamento e abertura das equipas é líquida, no sentido em que se adapta e transforma sobretudo de acordo com o carácter do projeto em causa. Ao nível da escola, cada docente assume, sempre que possível em conjunto, um projeto, envolvido na abordagem dos 'campos de estudo', espaços ampliados de entrelaçamento das unidades curriculares de todos os cursos ativos no M_EIA. É nesse âmbito que o trabalho docente representa um grande desafio e os processos de aprendizagem dos alunos se estendem a partir de cada um para uma pertença à colectividade, não se isolando no inexistente lado 'interior' da escola. De um lado, o estímulo à 'lentidão', sabedoria ancestral de viver o tempo saboreando a sua existência, procurando adequação na arte de dividir o tempo e o espaço, estabelecendo condições de responsabilidade para o exercício do trabalho científico e criativo desencadeado por cada determinado projeto. Por outro lado, o estímulo da pertença, a exigência da maioria, garantia de um efetivo envolvimento dos estudantes com a complexidade dos trabalhos, no contexto real, garantindo-se em simultâneo a transversalidade e especificidade dos vários campos artísticos.

Esta dimensão fluída, de comprometimento intenso com o social, de envolvimento com as comunidades através da pertença aos seus

projetos e de proximidade a seus saberes e anseios, propiciando aprendizagens ricas, evidencia as carências e as necessidades de estudo singular e de abordagem de componentes teóricas, técnicas e artísticas que se encontram inscritos nos planos de estudo do curso em que cada estudante está implicado. Essas necessidades educativas são abordadas num ambiente pedagógico complementar onde não se isolam os ‘conteúdos’ a estudar, mas se responde a necessidades de aprendizagem reveladas enquanto carências limitadoras da execução dos próprios projetos e da consciencialização do que lhe é imanente.

A pessoa singular não é um início, e as suas relações
com outras pessoas não têm um início.

(ELIAS, 1987, P. 52)

Como se pode supor, quando um estudante percebe que será parte de um projeto que efetivamente se vai realizar, a ideia presente na sua mente é a de que será mais fácil, mais divertido do que a ‘aula’ na ‘sala-de-aula’. No entanto, rapidamente o grupo de estudantes sente a responsabilidade, o risco de se envolver e ter de pensar por si, propondo soluções para a realidade em causa num determinado projeto. Existem momentos delicados, tensões, como em todos os processos em que nos relacionamos com pessoas, expectativas, trabalho, imagem, poder, etc. Mas é exatamente essa complexidade e a conflitualidade que se solta nesses projetos que se persegue como intenção educativa e que confere o sentido ao próprio projeto do M__EIA.

Alguns exemplos de projetos desenvolvidos anteriormente em conjunto pelo Atelier Mar e pelo M__EIA, permitem, de algum modo, clarificar melhor o acontecido, de que temos vindo a dizer:

— Os caminhos de Blimundo – Projeto de valorização turística do Vale de Ribeira da Torre, Reabilitação do Habitat Tradicional”. Nesta ação educativa os estudantes e os professores experienciaram o processo de preparação física e organizacional de uma povoação dispersa nas montanhas da ilha de Santo Antão para se criarem condições de acolhimento de ‘viajantes’, num conceito de ‘turismo solidário’, num enquadramento de musealização da cultura de produção do ‘grogue’ e da ficção do conto do ‘Boi Blimundo’. (produção efetiva de desenho de mobiliário e acompanhamento de sua execução, restauro e revalorização de habitações tradicionais, design de comunicação,

sinalética, discurso expositivo, etc.);

— Cisterna do Planalto Norte da ilha de Santo Antão. Projeto de envolvimento com a comunidade em volta da resolução do problema da falta de água, do qual resultou a construção de uma cisterna com capacidade para armazenamento das águas pluviais, calculada em um terço das necessidades anuais da população (e suas cabras). (estudo de problema, projeto e participação na construção).

— Desenho museográfico e equipamentos expositivos do Projeto de Musealização do Arquivo do Atelier Mar, bem como da Fundação Baltasar Lopes, ambos em São Vicente.

Poder-se-iam ainda destacar outros projetos numa lista extensa, mas para o que se refere neste texto, e para apresentar a extensão disciplinar acrescentamos apenas os projetos associados às dinâmicas de *Food Design* levadas a cabo não só pelo Atelier Mar, como mais recentemente pela 'Agromar__food design' (cooperativa associada à escola, fundada em 2012) e pelas cooperativas de produtores agroalimentares e pastorícia, sobretudo no âmbito da prática da consciencialização do tema na sociedade civil, desenho de embalagem, rótulo e criação de marca e identidade corporativa. Ainda nesta área de embalagem e identificação e imagem de produto, destaca-se o trabalho desenvolvido juntamente com artesãos, que já resultou em exposições na Galeria Alternativa, no Mindelo.

Poderíamos ainda referir o envolvimento dos estudantes nas próprios projetos da escola, quer seja no âmbito de desenho de mobiliário da sala do novo curso de mestrado integrado em Arquitetura, quer na organização e divulgação de eventos da iniciativa da escola, como M__EIA Semana da Arquitetura 2013 e M__EIA Semana da Museologia

2014², ou a dinamização do Cine-Clube do Mindelo.

Na era da designada globalização, numa era em que é do interesse de algumas pessoas falar sobre a globalização e celebrar os seus benefícios, provavelmente nunca na história da humanidade foram tão grandes e tão espectaculares (porque o espectáculo é de facto mais facilmente “globalizável”) as disparidades entre as sociedades humanas, as desigualdades sociais e económicas.

(BORRADORI, 2003, P.196)

Estes projetos de desenvolvimento local, em que a escola se envolve, evidenciam a possibilidade de se materializarem alternativas ao sistema capitalista e neoliberal que tende a afogar, embora não só os países periféricos como Cabo Verde, mas também as comunidades mais frágeis. Na última década, este trabalho tem vindo a ser desenvolvido segundo a Teoria da Economia Solidária. Essa linha de ação tem como base o diálogo, a solidariedade e a autogestão, constituindo-se como um conjunto de valores já em gestação desde a fundação (1979) do Atelier Mar. No fundo, esta teoria económica envolve grupos de pessoas organizadas, quer sejam cooperativas, associações ou movimentos, que tomam a iniciativa de, perante o mundo, mas num determinado contexto social, propor igualdade de condições e o direito à diferença. Embora, no Brasil, após várias edições do Fórum Social Mundial, esta teoria tenha ultrapassado as

² O M_EIA, desde o ano lectivo 2013/14 organiza uma semana temática por semestre. Realizaram-se duas; uma com respeito a Arquitetura, centrada na experiência do Atelier Mar e Departamento de Arquitetura do M_EIA na investigação aplicada de construção sustentável baseada numa articular particular entre a sabedoria popular e a aplicação de soluções tecnológicas inovadoras; outra, com respeito à Museologia, com foco no Museu da Pesca, projeto em curso do qual o M_EIA é responsável pela coordenação científica. Ambas Semanas tiveram como organizadores duas turmas, a de finalistas e a do 3º ano (artes visuais/design), e a programação consistiu em debates com convidados nacionais e internacionais, exposições, ciclo de cinema e visitas aos projetos referência

dinâmicas isoladas e tenha atualmente uma orientação nacional³, no caso de Cabo Verde, isto não sucedeu. Ainda assim, existem experiências particulares interessantes e capazes de contribuir para a resistência ao pungente sistema económico em vigor. O M__EIA não exercendo uma ação doutrinária, integra esta problemática na vida académica, promovendo mais do que a sua discussão o seu exercício, a experientiação de situações reais onde se evidenciam os efeitos, no contexto preciso de Cabo Verde e de comunidades, da economia solidária.

A Economia Solidária tem que entrar na educação como fez a economia capitalista, que embebeu o conjunto das instituições no seu fazer, porque não é só a produção capitalista em si que deve ser mudada, é a produção e a reprodução da vida que devem estar pautadas por novos valores.

(KRUPPA, 2005, P.27)

No M__EIA reconhece-se que a ‘escola’, essa força institucionalizada, enquanto inevitável dispositivo de regulação, sofre de uma transferência dos conceitos deste sistema económico. Executora do discurso hegemónico, a própria escola fica, segundo Sonia Kruppa (2005) distante da realidade, porém encarregue de reproduzir a ordem que interessa ao sistema capitalista – “... uma ordem baseada em valores individuais e na competição, controlada pelo esquadramento

³ Esta afirmação baseia-se não num estudo aprofundado, mas no acompanhamento das várias edições do FMS e sucessivas iniciativas de dinâmica nacional brasileira, como UNICAFES, União Nacional das Cooperativas da Agricultura Familiar e Economia Solidária. Dentro do qual se está elaborando o Plano Nacional da Economia Solidária, acolhimento da 10ª Feira Latino Americana de Economia Solidária no RJ, e o próprio FBES Fórum Brasileiro de Economia Solidária. Segundo site oficial fbes.org.br são mais de 160 Fóruns Municipais, Micro regionais e Estaduais, envolvendo diretamente mais de 3.000 empreendimentos de economia solidária, 500 entidades de assessoria, 12 governos estaduais e 200 municípios pela Rede de Gestores em Economia Solidária. O FBES é fruto do processo histórico que culminou no I Fórum Social Mundial (I FSM), contou com a participação de 16 mil pessoas vindas de 117 países, nos dias 25 a 30 de janeiro de 2001. Interessante, é que, segundo a mesma fonte, se destacou a oficina com maior afluência de participantes denominada “Economia Popular Solidária e Autogestão” e cujo tema era focado na auto-organização dos/as trabalhadores/as, políticas públicas e das perspectivas económicas e sociais de trabalho e renda.

cartesiano do espaço e do tempo, ... o tempo de conhecer (teórico) e o tempo (prático) do agir” (Kruppa, 2005, p.23). Este distanciamento e ordem estão relacionados com o forte controle das relações interpessoais sobre parâmetros de hierarquia, género, idade, os espaços que frequentam, e ainda com a visão fragmentada dos conteúdos escolares, igualmente hierarquizados e segmentados pelas disciplinas e pelos espaços/ tempos das aulas. Em suma, a educação responde às necessidades hegemónicas do sistema capitalista, nomeadamente no que diz respeito à capacitação dos indivíduos, que a partir de então serão considerados um recurso humano. Por fim, a transposição dos valores do sistema económico para o sistema educacional “veicula a eficiência, a eficácia e a produtividade como sendo de carácter individual, despregadas da função social” (Kruppa, 2005, p.24)

Uma vez subjugada a estas diretrizes do sistema hegemónico, a ‘escola’, nos seus mais diversos níveis, procura impor os referidos valores aos indivíduos. Daí que, a própria universidade se conceba em função da máxima da empregabilidade e, sobretudo associada à Teoria do Capital Humano, funcionando ainda como instituição facilitadora de uma grade de responsabilização de cada indivíduo pela obtenção de requisitos que farão dele um bom trabalhador do sistema económico instaurado.

Consciente deste panorama mundial, que também infiltra a política de Cabo Verde, é em tensão com estes discursos hegemónicos e mercantis que a ‘nossa’ escola se imaginou diferente. M__EIA convive em perigo constante de ceder a uma velha forma de escola que produz e reproduz indivíduos submissos e adequados para a produção capitalista.

Nessa arquitectura, a escola não analisa as razões das desigualdades produzidas pela economia capitalista, mas passa, em si mesma, a ser justificativa da desigualdade, [entre outras coisas] criando a ilusão de que o diploma é garantia de êxito futuro e que sua conquista depende de esforço e capacidades individuais.

(KRUPPA, 2005, P.25)

No fundo, os contextos social e político criam a ilusão de que a escola tem como missão salvar as futuras gerações. No entanto, no desconforto de cristalizar uma verdade precária como esta, M__EIA tem em si uma

oportunidade de redesenhar e experimentar outras possibilidades, através do atual projeto político educativo atento ao que se passa no mundo, mas cimentando-se ao contexto onde se inscreve.

A falência das políticas redistributivas do Estado, geram cada vez mais iniciativas e forças ativas de autonomia das comunidades. O M__EIA, o Atelier Mar e as suas políticas e práticas de desenvolvimento local baseado na Economia Solidária, congrega um espírito crítico cúmplice das ideias de José Alberto Correia e João Caramelo (2001) relativas à desresponsabilização do Estado versus hiper-responsabilização do indivíduo, como factores ameaçadores da instrumentalização da educação e do desenvolvimento. Talvez a inscrição neste caminho, perseguido há muito, seja uma possibilidade aliciante para a escola do século XXI.

Digamos que o facto de se privilegiarem os momentos de cruzamento de saberes científicos, académicos e populares, no sentido de provocar confrontações de conhecimento e aprendizagens distintas; o facto de se implicar os estudantes na busca de resolução dos problemas reais e profundos do quotidiano do seu contexto, a inscrição do político como vivência quotidiana, mais do que num fechamento da disciplina e profissão de designer, artista ou arquiteto, releva uma experiência totalmente inacabada, de enormes desafios avizinhados, mas encorajadores da continuação dos passos já dados.

A nossa terra é muito linda, mas se vamos lutar para
deixar a nossa terra como está, estamos mal.

(CABRAL, 1974, P.119)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Augé, M. (2003). *Para que vivemos?* Lisboa: 90 Graus Editora, 2007.
- Benjamin, W. (1934). O autor como produtor. Em *A Modernidade*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2006.
- Blanchot, M. (1959). *O Livro Por Vir*. São Paulo: Martins Fontes.
- Borradori, G. (2003). *Filosofia em tempo de terror - Diálogos com Jurgen Habermas e Jacques Derrida*. Porto: Campo das letras, 2004
- Cabral, A. (1974). Palavras de Ordem Gerais, discurso proferido aos camaradas do PAIGC em Novembro de 1965. Em P.A.I.G.C. - Unidade e Luta, Publicações Nova Aurora
- Correia, J. A. e Caramelo, J. (2001), “Linhas gerais para uma reflexão em torno da problemática das relações entre educação e desenvolvimento local”. *Aprender*, Escola Superior de Educação de Portalegre. Dezembro 2001.
- Elias, N. (1987). *A Sociedade do Indivíduos*. Lisboa: Publicações D. Quixote (2004).
- Heinich, N. (1997). *A Sociologia de Norberto Elias*. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração (2001).
- Kruppa, S. (2005), Uma outra economia pode acontecer na educação: para além da Teoria do Capital Humano. Em Kruppa, S. (org.) (2005). *Economia Solidária e Educação de jovens e Adultos*. Brasília: INEP.

Today, education, in terms of the international agendas that define, in a great extent, the national policies, is often analogous with learning, competences, outcomes and testing aimed at producing a subject capable of integrating, in a successful manner, the world of work and society (Biesta, 2005). This subject must be chameleonic: flexible enough to adapt to the contexts and challenges that the market and society poses to him; creative to solve problems; autonomous so that he/she can face precarity; entrepreneur to avoid insecurity; and a lifelong learner, in order to be able to sketch a smile at every new requirement that the world of work presents.

We are living a catering regime in education: one in which knowledge is delivered made to measure, to meet the needs of the students, seen as clients with the capacity to choose and being responsible by their choices (Gielen & Bruyne, 2012). In the market of education, families are given the possibility to choose which school and program is more adequate for their children. Freedom is being used as a weapon that is masked with equality and objectivity.

The modules, competencies, hours of contact, all the Bologna jargon, is part of this catering regime in which everything must be in the right size, measure, delivered on time, known in advance; the jargon of European educational policies: testing, creativity, well-being, lifelong learning, etc. is also part of the technologies through which each of us conducts his/her own conduct, to be more productive, open to measurability and accountability, and, desirably, flexible and alienated from social protection systems while, **free to be free!**

Simultaneously, the arts and the art schools are under attack, in need to justify their funding and their existence. The forces are hard to face as it is a matter of survival and, at the same time, the neoliberal politics uses some of the arts' world more welcome words: freedom and critique. Not surprisingly, the arts are being instrumentalized under the rethorics of creativity and entrepreneurship (Kalin, 2018). It is, precisely, within this rethorics that the citizen of the future is being fabricated.

^x This text is the oral version of a conference presented at International Conference Aesthetics of Transformation, Arts Education Research and the Challenge of Cultural Sustainability, Nuremberg, 2-4 May 2018.

What I will be arguing here is that in advanced liberal societies (ROSE, 1996) everything turns more difficult to be questioned because the idea of an autonomous, responsible and free subject is the basis of neoliberal rationality. This neoliberal rationality produces and uses freedom as a technology of government: the students, the families, as consumers, get the “impression that they can choose anything they like, made to their own measure, while in fact it delivers mass produced, standardized products” (Gielen & Bruyne, 2012, p. 5). If the curricular discourses on the arts appeal to the formation of a critical, autonomous and responsible subject, and conform him through the devices of pedagogy, generating thus the curricular alchemies that fabricate certain types of desired subjects, the discourses that circulate today on education, namely referring to the basic competences of the 21st Century citizen, instrumentalize the imaginary of the arts as a space of freedom, for the fabrication of the entrepreneurial and lifelong learner. As von Osten (2011, p. 137) argues, “the ‘artist’ whose way of working is based on self-responsibility, creativity and spontaneity,[...] grounds the slogans of today’s discourse on labor”, becoming the economic model of the citizen of the future. A recent working document from OECD on key competences for lifelong learning states that

“It is important to equip current and future generations – regardless of social and cultural background – with the characteristics of successful innovators – including curiosity (or inquisitiveness), use of imagination, critical thinking, problem-solving, and perseverance (resilience or persistence) which includes positive risk-taking.”

(EUROPEAN COMMISSION, 2018, P.42)

These characteristics are typically associated with creativity and are presented here as being the solution for ‘all’, regardless their origin. The uncertainty of the future is governed through the perpetual investment one has to do in his/her own life, being resilient and persistent. The citizen of the future is always imagined as a critical, flexible, autonomous and creative subject. One of his/her main capacities is the capacity to learn, as a way of acquiring always new competences. The flexibility and autonomy appear as two qualities

associated to the critical and creative capacities and, thus, this is a subject not only capable of solving problems, but rather of choosing between situations that are presented to him/her. S/he is also able to change depending on the environment, like a chameleon.

S/he turns into a skills on-demand worker (Kalin, 2018).

Both critical and creative competences, as key competences of the citizen of the 21st Century, inscribe a moral agenda. Critique appears articulated with the idea of possibility of choice and decision making. Creativity articulates with problem solving and facing precariousness. During the second World War, Herbert Read stated that “the gigantic catastrophes that threaten us are not elemental happenings of a physical or biological kind, but [...] psychic events”. “The secret of all our collective ills,” he argued, “is to be traced to the suppression of spontaneous, creative ability in the individual” (Read, 1943, pp. 201, 202).

If creativity, then, emerged as a narrative of salvation against the human atrocities, today it emerges as the salvation narrative for the globalized and knowledge economies. It is not a matter, as Osborne (2003) argues, of a mere ideology that would respond to a capitalist society, but rather to a governmental practice that is supported in two zones of expertise: management and psychology.

The characteristics of this subject imagined in curricular terms, but especially in the documents that circulate internationally – in PISA, for example – make use of a set of categories that hardly find questioning. Neo-liberal forms of government incite specific behaviours using freedom and a seductive language that functions as a technology of government and self-government. Neo-liberal government operates, not through the activation of coercion mechanisms but rather through practices of self-regulation and self-formation of the subjects in face of particular truth games supported by knowledges and expertise that underpin the political, pedagogical and therapeutical discourses and the whole market, through forms of life and consumption that inscribe specific subjectivities.

Thus, educational discourses are invaded by a set of principles originated in the corporate and managerial world, now applied to the management of personal life and to the production of human capital. The highway to the future is traced through the accumulation and play of a kit of characteristics that make the desired student, and teacher, and citizen, as the one who is creative, responsible and

capable of making choices, firstly, in terms of his/her own life. Not only the life becomes an enterprise, but also its success is measured according to the amount of human capital one is able to reach. These universal inscriptions embody distinctions about different types of people. Not that these discourses talk about the 'barbarian' citizen as the non creative, irresponsible, or the individual that is not capable of choosing, but those differences are marked as zones of remediation and rescue.

The OECD's European Directorate, for example, defines education as "ways of thinking which involve creative and critical approaches to problem-solving and decision-making"¹. It is not only about who the teacher is and should be, but also who the student is and should be. Education is said to be, also, "about the capacity to live in a multi-faceted world as an active and engaged citizen". Democracy and freedom appear as redemption narratives. Teachers and students are the ones who have to be taught in ways that they can save not anymore the nation, but the society itself. Creativity is being instrumentalized as a competency in the workforce, essential to the global economy. However, in this salvation narrative, what is said is that are the rights of children to choose by themselves what to learn. As Andreas Schleicher puts it "These citizens influence what they want to learn and how they want to learn it, and it is this that shapes the role of educators". The neoliberal rationality makes an equivalence between freedom and choice, and it is a matter of each one to transform him/herself in a continuous architect of his/her own life. In fact, what gains relevance in this, is not knowledge, but rather the processes and methodologies that organize each one's way of relating to him/herself and organize life through the ordering of reason.

¹ This and the following quotations in the paragraph are part of Andreas Schleicher text "The case for 21st century learning", available at: <http://www.oecd.org/general/thecasefor21st-centurylearning.htm>

Who of us would say that she or he does not want to be flexible, creative, autonomous or a lifelong learner?

Who of us would say that insecurity is not a nightmare in the planning of everyday life?

However, to be creative, flexible, critical or entrepreneur corresponds to a way in which the subject constitutes him/herself, through and in relation with certain practices and truth games. Advanced liberal democracies, as Nikolas Rose puts it, govern “through the regulated choices of individual citizens, now construed as subjects of choices and aspirations to self-actualization and self-fulfilment” (1996, p. 41). This new regime of government seeks to govern at a distance, not exactly through disciplinary devices, but rather using instruments of control and audition for each citizen to configure him/her as a subject of choice, responsibility and autonomy.

The ideas of freedom and choice appear as the surface that impulsion the student to conduct him/her as client and consumer, investing and producing his/her own human capital, being able to compete inside and outside of the school. As Thomas Popkewitz puts it, “No one escapes being a lifelong learner”, having to be a creative citizen, and, if choice is presented as a matter of freedom, no one can escape the “choice of choosing” (Popkewitz, 2003, p. 48).

The future is mobilized as a way of governing the present. In a way, the fear of the uncertainty of the future is faced through prescriptive ways of being and behaving to face all the contingencies in a smooth way. Insecurity is, then, a strategy for government through which “the citizen is enjoined to bring the future into the present, and is educated in the ways of calculating the future consequences of actions as diverse as those of diet to those of home security” (Rose, 1996, p. 58).

The making of human capital

If today’s discourses on education and learning are about to be free and choose, these choices are presented as having direct impacts in the kind of person one is and should become. Advanced liberal democracies establish new types of relations of the subjects with themselves in terms of their own future. The student, as well as families, are placed in different conceptual zones according to their

actions and choices. To choose one or another school cannot be seen as a blind gesture, as performing well in PISA tests, for instance, is not only a matter of knowing.

These gestures produce effects and the choice of the school, as well as being in the top or at the bottom of rankings, means to be included in a safe and desirable territory or in a risky terrain. Those in risk are no more those that the 19th century social and educational sciences configured as the abnormal, but they still represent a certain 'barbarianism'. These barbarians are the ones that represent a threat for the progress and development of society, as they are not the citizens able to face and compete in the so called knowledge and globalized economies (Popkewitz, 2003). We see, then, how choice is being presented not free from certain 'happy' ends! It means that the entrepreneurial citizen that neoliberal rationality presents as the lifelong learner, creative, responsible, autonomous and problem solving subject is the one who self-improves his/her own life.

The *homo economicus* produced by neo-liberalism, according to Foucault (2008), brings a new relation of the subject with work. He is not the man of exchange, but rather the one who is his/her own business man, his/her own producer of human capital. In *The Birth of Biopolitics*, Foucault shows how neo-liberalism fine tunes the mechanisms of production of this subject, by making skills and competences inseparable from the one who is competent and can do something. S/he is a unit-enterprise. A consumption subject, but who produces his/her own satisfaction from his/her available capital. But this neo-liberal governmental art stems from freedom, deepening the principles of liberalism.

Liberalism presents itself "as the management of freedom, not in the sense of the imperative: 'be free,' with the immediate contradiction that this imperative may contain. The formula of liberalism is not 'be free.' Liberalism formulates simply the following: I am going to produce what you need to be free. I am going to see to and say that you are free to be free" (Michel Foucault, 2008, p. 63). Advanced liberalism uses freedom as a technology of production, of government and self-government of subjects, now businessmen of themselves, retaining their own capital, at the same time, investors and investment.

The arts appear today as a fertile ground for the production of the entrepreneurial subject. Historically, artistic practice, since the end of the 19th Century and with the avant-garde of the first half of the 20th Century, are seen as a space of creativity, freedom and of critique. In the school, the arts, via the lens of psychology, were also being built as spaces of creative and free expression. Until the 1950's, the term creativity was not yet in use, but some correlates as imagination, creative power, self-expression or spontaneity were already there. In the post-Cold War, the investment in the idea of creativity as pertaining to childhood and the desire to create a subject capable of social renovation, for example, intensified even more the idea of arts education as the space par excellence of the construction of subjectivity and freedom.

The explosion of creativity does not know, today, its own history, connected to military purposes and to the imagination of the impossible, that is, of atomic futures (Eekelen, 2017). However, the detection of creative citizens continues to be inscribed in this rationality that allows the fabrication of types of persons. Creativity as a technology of government operates a marking with specific social functions. In the tradition of the genius as the one who occupied the top of a cultural and symbolic activity, capable of functioning as the motor of a human selection that has been articulated historically with the idea of race in eugenics theories (Martins, 2015), and unlikely the other side of genius as being neurotic or with mental imbalance, today “the truly creative social actors, the designated elect who generate and release innovations, are marked apart – and marked up for symbolic ascension” (Raunig, Ray, & Wuggenig, 2011, p. 1).

The creative subject is, therefore, the one who, responsible for the formation of his/her own human capital, is responsible for his/her own survival in the neo-liberal jungle. It is here that I would like to bring forward again the idea of a chameleonic subject. Chameleons are lizards that are distinguishable from other lizards by their capacity to change colour, by their fast tongue for capturing prey, by moving their eyes independently of each other, potentiating a 360 degree sight and also by the prehensile capacity of their tail. The metaphor here established is merely illustrative of some of the characteristics imagined today for the 21st Century subject.

The advanced liberal government not only produces a subject of a certain kind, but also the relation that that subject is taken to

establish with him/herself according to the environment, be this environment statistical realities, school rankings, the images that circulate about a healthy or a beauty body, a nutrition table or the image of the citizen of the future as the creative and lifelong learner! These forms of government are supported in the binomial safety/unsafety, placing the fight for survival and safety as a goal based on the success with which the subject faces life's challenges. Butler argues that "populations are now defined by their need to be alleviated from insecurity, valuing forms of police and state control, promises of global investment, and institutions of global governance" (Butler, 2015, pp. viii, ix). It is in this scenario, of the mobilization of the uncertainty about a future as a form of government of the present, that the neo-liberal ways of government imply the sovereignty of a citizen that, being autonomous, responsible and capable of making choices, must be made sufficiently creative to face what is specific of that sovereignty of citizenship: that is, precariousness.

If we consider neo-liberalism as a form of governing subjects, then, the question that will be placed is how not to be governed in this way. At the core of the issue lies not, once we scrutinize the ways of government of advanced liberal societies, to imagine more freedom, but rather to imagine alternative forms of subjectivity and of life, of the relation of the subject with him/herself and of relation of the subject with the others.

"Neoliberalism tries to hide its tracks as it advances its voracious transformation of society through appropriating terms, sites, processes, and resources from more progressive and democratic movements of the past. In effect, we often experience how remnants of progressivism are being used to cover up neoliberal mandates".

(KALIN, 2018, P.3)

Thus, the arts should not be seen, in a naturalized way, as the field par excellence for the development of that neoliberal creativity and the formation of that autonomous and free-thinker subject. To defend the arts for their potential in the acquisition of knowledge in other disciplines or areas, for their economic applicability, for the intrinsic effects that these supposedly provide is to adhere to the neo-liberal

rationality. This gesture corresponds to an instrumentalization in which the bigger the potential for the application of the arts, be it to other knowledges, be it to the economy, the more they would be valued in the educational discourse. Even without thinking, educators encourage an enterprising self.

Creativity, today, is itself an investment in the formation of human capital applicable to the such recurrently called society of knowledge. The guarantee is that the creative subject will be an entrepreneur and this “is portrayed as a contemporary hero” (Dahlsted & Hertzberg, 2012, p. 243). However, just as Lazzarato argues, the model of homo economicus reconstructed by the neo-liberal government “has very little to do with either the artist or artistic ‘creativity’” (2011, p. 46). In fact, creativity is being placed away from art and aesthetics toward economic productivity and innovation. Innovation threatens to subsume and narrow creativity into processes that are market and product driven.

Therefore, I would like to rehabilitate the idea of critique as the possibility of not being governed in a certain way. In *What is Critique?*, Michel Foucault (2007) traces a genealogy of the very idea of critique, from the counter-Reform movements of the 16th Century, that were articulated around debates over particular forms of government. The question would not be how not to be governed, but rather: “how not to be governed like that, not for that, not by them?” (2007, p. 44). Going back to the ways in which education today articulates itself around the languages of business management and the ways in which the citizen of the future is imagined as the one who is, simultaneously, autonomous, free, responsible, lifelong learner, etc., such question would mean that one would need to question each of these principles that presents itself as inevitable.

It implies to ask which kinds of creativity are being disregarded, which contexts are being erased from the game, which persons are being fabricated as the desired ones and which persons and countries are being placed in risky zones.

If we consider that there is no power without the possibility of resistance, then, the critique presents itself as the possibility of resisting those languages and ways of being, to those ways of looking at the student and of imagining him always regarding a projected and calculatable future. It implies, therefore, to resist the representations and classifications that today dominate the discourse on education

and that, under the images of evaluations that supposedly produce quantitative portraits and states that are more egalitarian and fair, trace particular ways of being, thinking and acting.

It implies questioning: what competencies for the 21st Century and what gestures of inclusion and exclusion do those competencies activate?

It implies also to look at the subjects and at the school not as fields of investment (of time and of accumulation of capital) but, as Simons and Masschelein (2012) propose, as the possibility of a free time, separate from the world, from the daily political and economic occupations. As a time of suspension. It implies, concerning creativity and arts education, to start more complex discussions, resisting an economized creativity. May we be 'free' and disobedient enough to imagine it?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Biesta, G. (2005). Against Learning. Reclaiming a language for education in an age of learning. *Nordisk Pedagogik*, 25, 54-66.
- Butler, J. (2015). Foreword by Judith Butler. In I. Lorey (Ed.), *State of Insecurity* (pp. vii-xi). London and New York: Verso.
- Comission, E. (2018). *COMMISSION STAFF WORKING DOCUMENT Accompanying the document Proposal for a COUNCIL RECOMMENDATION on Key Competences for LifeLong Learning*. Retrieved from Brussels:
- Dahlsted, M., & Hertzberg, F. (2012). Schooling Entrepreneurs: Entrepreneurship, governmentality and education policy in Sweden at the turn of the millenium. *Journal of Pedagogy*, 3(2), 242-262.
- Eekelen, B. (2017). Creative Intelligence and the Cold War. US Military Investments in the Concept of Creativity, 1945-1965. *Conflict and Society: Advances in Research*, 3, 92-107.
- Foucault, M. (2007). What is Critique? In S. Lotringer (Ed.), *The Politics of Truth* (pp. 41-81). Los Angeles: Semiotext(e).
- Foucault, M. (2008). *The Birth of Biopolitics. Lectures at The Collège de France, 1978-79*. Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.
- Gielen, P., & Bruyne, P. (2012). Introduction. The Catering Regime. In P. G. P. d. Bruyne (Ed.), *Teaching Art in the Neoliberal Realm. Realism versus Cynicism*. Amsterdam: Valiz Antennae.
- Kalin, N. (2018). *The Neoliberalization of Creativity Education. Democratizing, Destructing and Decreating*. Switzerland: Palgrave Macmillan.
- Lazzarato, M. (2011). The Misfortunes of the 'Artistic Critique' and Cultural Employment. In G. Raunig, G. Ray, & U. Wuggenig (Eds.), *Critique of Creativity. Precarity, Subjectivity and Resistance in the 'Creative Industries'* (pp. 41-56). London: MayFlyBooks.

- Martins, C. S. (2015). Genius as a Historical Event: Its Making as a Statistical Object and Instrument for Governing Schooling. In T. S. Popkewitz (Ed.), *The 'Reason' of Schooling. Historicizing Curriculum Studies, Pedagogy, and Teacher Education* (pp. 99-114). New York and London Routledge.
- Osborne, T. (2003). Against 'creativity': a philistine rant. *Economy and Society*, 32(4), 507-525.
- Popkewitz, T. S. (2003). Governing the Child and Pedagogicalization of the Parent. In T. S. P. Barry Franklin, and Marianne Bloch (Ed.), *Educational Partnerships and the State. The Paradoxes of Governing Schools, Children, and Families* (pp. 35 - 61). New York: Palgrave Macmillan US.
- Raunig, G., Ray, G., & Wuggenig, U. (2011). Introduction: On the Strange Case of 'Creativity' and its Troubled Resurrection. In G. Raunig, G. Ray, & U. Wuggenig (Eds.), *Critique of Creativity. Precarity, Subjectivity and Resistance in the 'Creative Industries'* (pp. 1-5). London: MayFlyBooks.
- Read, H. (1943). *Education through Art*. London: Faber and Faber.
- Rose, N. (1996). Governing 'advanced' liberal democracies. In A. Barry, T. Osborne, & N. Rose (Eds.), *Foucault and Political Reason. Liberalism, neo-liberalism and rationalities of government* (pp. 37-64). Chicago: The University of Chicago Press.
- Simons, M., & Masschelein, J. (2012). School - A Matter of Form. In P. Gielen & P. D. Bruyne (Eds.), *Teaching Art in the Neoliberal Realm. Realism Versus Cynicism* (pp. 70-83). Amsterdam: Antennae.
- von Osten, M. (2011). Unpredictable Outcomes/ Unpredictable Outcasts: On Recent Debates over Creativity and the Creative Industries. In G. R. U. W. Gerald Raunig (Ed.), *Critique of Creativity. Precarity, Subjectivity and Resistance in the 'Creative Industries'* (pp. 133 - 145). London: MayFlyBooks.

En el texto se analiza la enseñanza de la prácticas artísticas, con referencia al caso del estado español, partiendo de la crítica a la insensibilidad de la academia ante las nuevas y diferentes maneras de hacer arte. Frente a esto, el texto propone la experimentación artística como práctica autónoma y, entre otros aspectos, señala que la formación artística disciplinar suele eclipsar el concepto del arte como proceso de creación y experimentación. Refiriéndose a algunos antecedentes históricos de interés, se muestra la necesidad de repensar los criterios formativos tanto para el profesorado como para los estudiantes y forjar condiciones para que la experimentación creativa de la práctica artística tenga lugar.

KEYWORDS — Artes visuales, práctica educativa, práctica artística, universidad, enseñanza.

In this work, the teaching of artistic practices is discussed, with reference to the case of the Spanish state. Starting from the basis of the critique to the academy's insensitivity in the face of new and different ways of making art, this paper outlines changes in the criteria regarding formative strategies and structures. What is meant by art in every age is the result of a convention, against which artistic experimentation is proposed as an autonomous practice. Among other aspects, this work states that disciplinary arts education tends to overshadow the concept of art as a process of creation and experimentation. A new school must be based on renewed training criteria for teachers and students. This text refers to some historical background of interest, and forges conditions for creative experimentation within artistic practice.

^x Este artículo ha sido elaborado con el apoyo de la Fundación Santander gracias al programa Becas Iberoamérica, Jóvenes Profesores e Investigadores, Santander Universidades. 2014.

¿Es el azar un producto de mi ignorancia
o un derecho intrínseco de la naturaleza?¹

JORGE WAGENSBERG

El texto que presentamos a continuación pretende ofrecer una mirada crítica a la práctica educativa de las enseñanzas artísticas especializadas en el contexto español. El texto se vertebra intentando responder a la pregunta de: ¿Cómo podríamos organizar el conjunto de saberes que deben ser conocidos por aquellas personas que quieran dedicarse al ejercicio de las prácticas artísticas hoy en día?. La necesidad de responder a esta cuestión viene suscitada por la idea de considerar que en nuestras facultades de bellas artes se siguen manteniendo posiciones demasiado insensibles o insuficientemente permeables con las diferentes o nuevas manera de hacer arte. A nuestro parecer, éstas han continuado manteniendo y conservando en su trasfondo un mismo modelo de enseñanza y aprendizaje que en nada favorece la integración de los nuevos modos de hacer tanto en arte como en educación.

Es por éste hecho, que nos parece importante mostrar algunas de las implicaciones que han tenido etas circunstancias en la formación del artista hoy y sus consecuencias en cuanto a la construcción de sus saberes.

Nuestro objetivo es poder ofrecer alguna explicación y tratar de comprender esa indiferencia respecto al devenir de los discursos del arte, asumiendo la imperante urgencia de cambios que a no pocos nos sigue pareciendo necesaria. La manera de llevar a cabo esta propuesta es repensando cómo se podría activar un cambio de rumbo en lo que atañe a las estrategias y estructuras de formación en nuestras facultades. Nuestra idea es ofrecer un esbozo, unos criterios, sobre cómo se podrían atender y organizar aquellos saberes necesarios para abordar la práctica artística en la actualidad.

Una primera evidencia de estas dinámicas tóxicas, es la disgregación

¹ J. Wagensberg (2008). Si la naturaleza es la respuesta, ¿cuál era la pregunta?: y otros quinientos pensamientos sobre la incertidumbre. Barcelona: Tusquets Editores.

de las materias de conocimiento referidas a la reflexión y producción del arte, en las mismas áreas disciplinares en las que se categorizaba el producto artístico o obra de arte: como pintura o como escultura. A pesar de que en los últimos años, a consecuencia del acuciante debate sobre la transformación del objeto artístico, las nuevas aportaciones técnicas y la incorporación de las áreas relacionadas con la producción audiovisual y multimedia, así como de haberse sumado toda una serie de materias con contenidos más o menos actualizados, en el fondo se ha seguido dando la categoría de “lo artístico” a aquello que se formalizaba como producto-resultado-objeto final. Ello independientemente de todos aquellos atributos que pudiesen también ser susceptibles de mención, como serían el proceso de ideación y los planteamientos discursivos que nutrieron su formulación y lo materializaron.

Es por eso que este texto no se constituye con la voluntad de adaptar y/o ampliar el modelo educativo que rige hoy por hoy las facultades de arte al uso, sino cuestionar cómo podríamos organizar las áreas de conocimiento si estas no se debieran a la producción de objetos (pintura y/o escultura), sino a la propia experimentación de la práctica artística. Intentamos, pues, reivindicar desde nuestras especificidades un contexto más acorde con los procesos que necesitamos efectuar, interviniendo desde la propia investigación en arte, lo que atañe no sólo a la definición de nuestras prácticas sino también a su transmisión y experimentación.

Enseñanza y significado del arte

Aunque uno de los posibles debates que podrían plantearse de entrada es si la formación reglada es un obstáculo en sí, consideramos que es en el contexto de la universidad pública dónde debemos estar presentes. Entendemos que es en este contexto donde nuestra práctica puede escaparse de, entre otras cosas, la lógica del mercado, y de este modo conseguir la autonomía necesaria en lo que se refiere a los recursos para el desarrollo y la investigación en nuestro campo de saber.

Una vez dicho esto, hemos de preguntarnos por el significado del arte para poder abordar la cuestión que presentamos desde una perspectiva diferente, puesto que lo que define al arte en cada época es fruto de una convención social. Uno de los puntos más importantes para proyectar una posible escuela de arte para el siglo

XXI es el de la distinción entre la experiencia artística y el arte como concepto construido socioculturalmente. Hemos de asumir que aquello que es designado como “lo artístico” debe su definición a una convención, el consenso sobre la cual depende de cada época, así que no podemos definir qué es el arte desvinculado del contexto social y temporal del que procede. En una universidad se podría plantear un plan docente para la formación artística desde dos opciones: una sería la de tener la flexibilidad de someterse a cada una de las nuevas circunstancias coyunturales más o menos transitorias; la otra alternativa, plantear otras maneras de abordar la práctica artística que trascienda la coyuntura y realice su propio discurso de creación y conocimiento. Si escogiéramos la primera opción, es decir, la de delegar en los agentes culturales su legitimación, habría que tener en cuenta que su atención no se centrará en la experiencia artística, puesto que sus expectativas e intereses van más allá y son distintas. En la segunda opción planteada, la experiencia artística se convierte en una práctica autónoma y libre para generar su propio saber. Así pues, no nos interesa tanto la denominación de “arte”, el concepto de “lo artístico”, como la experiencia artística, que tiene que ser la base que fundamente nuestra idea de enseñanza. En ella nos gustaría que tuvieran cabida propuestas que no necesitaran el mercado del arte para legitimarse y pudieran ofrecer nuevos caminos. En nuestra opinión, para poder construir una idea de arte, deberíamos hablar de experiencia artística y no de obra de arte. Eso es así porque la práctica artística se convierte en “arte” de manera ajena a su concepción y formalización. Y hablamos de experiencia asumiendo como tal cualquier producción, ya bien sea tangible, con un resultado material y formal, como intangible, es decir una acción, una idea e incluso un propósito. Así no dejamos en demérito aquello que no se transforma en objeto y que además no es susceptible a ser moneda de cambio en el “mercado del arte”.

El año 2004, la ANECA publicó el “Libro blanco. Títulos de grado en Bellas Artes / Diseño / Restauración”, en el contexto del programa de convergencia europea, para conocer adecuadamente la situación de este tipo de titulaciones. El libro abordaba el diseño de planes de estudio y títulos de grado, con un informe en el que participaban todos los decanos de las facultades de Bellas Artes del estado español. En dicho informe, en el apartado titulado “Diagnóstico del estado actual de la enseñanza de las bellas artes en España”, se decía lo siguiente

sobre esta situación: “Uno de los problemas derivados de los actuales planes de estudio es que se ha priorizado una enseñanza de ejercicios, dejando de lado uno de los aspectos básicos de la enseñanza artística que es la experimentación personal. Realizar una práctica artística requiere aplicar una experimentación práctica, una investigación y una experiencia personal; usar unos procedimientos, unas técnicas y unos procesos instrumentales de diferente procedencia, así como aplicar y formalizar contenidos conceptuales muchas veces complejos de definir” (Agencia Nacional de Evaluación, Calidad y Acreditación [ANECA], 2004, p.131). Puede entenderse que esta publicación iniciaba una cierta autocrítica y parecía apuntar un cambio de rumbo, cambio de rumbo que hoy podemos decir que está aún lejos de haber cuajado.

La inadecuación de los contenidos, los planes docentes o la organización departamental de nuestras Facultades de Bellas Artes deber repensarse no ya por no poder adaptarse a los cambios tecnológicos y culturales de la sociedad en progreso, sino por continuar ocupándose del arte como resultado-objeto-mercancía y no como investigación-proceso-experiencia. Es necesario imaginar otro tipo de contextos de enseñanza donde no habría que anteponer el resultado a la investigación, el objeto al proceso, ni la mercancía a la experiencia. Para ilustrar esta idea nos gustaría poner como ejemplo una de las obras de Antoni Muntadas, *Exhibition* (1987), en la cual se podían ver reflejadas las estrategias de legitimación objetual del arte: la muestra consistía en exhibir toda la serie de soportes (marcos, televisores, pantallas, proyectores, peanas, vitrinas, luces...) que se utilizan en las exposiciones para dotar de aura al objeto artístico, lo cual sirve como estrategia para la reconversión de la obra artística en mercancía; pero a su vez la obra en si no era cada una de las piezas sino su conjunto y su contexto de exposición. La tecnificación del espacio y los soportes de exhibición contribuyen a ese fin, en demasiadas ocasiones la ornamentación y la espectacularidad expositiva le resta protagonismo a la obra. Tampoco es este el problema real, sino el hecho de que durante el proceso creativo se someta el resultado a unas condiciones previas para su exposición, obviando otras posibilidades de intervención en contextos, dispositivos y medios. Estas ideas no son nuevas ni mucho menos, podríamos hacer un largo recorrido sobre ellas, tal y como nos mostraba, en 1979, Rosalind Krauss en su texto “La escultura en el campo expandido”: “las categorías como

la escultura y la pintura han sido amasadas, extendidas y retorcidas en una demostración extraordinaria de elasticidad, una exhibición de la manera en que un término cultural puede extenderse para incluir casi cualquier cosa” (Krauss, 1985, p.60). Mientras lo que conocíamos por escultura y pintura se expande y asimila nuevos medios, existe una especie de fuerza centrípeta que continúa con la voluntad de absorber toda manifestación artística hacia su área de conocimiento en el contexto académico. Los departamentos lejos de realizar un esfuerzo por cambiar sus “modos de hacer” y redefinirse, se han aferrado a fagocitar manifestaciones artísticas bajo su nomenclatura, obviando la realidad de las prácticas artísticas actuales y creando cierta confusión. En algunos casos, han llegado a subdividir en asignaturas los diferentes discursos pero sin quitarse el caparazón que los compartimenta con criterios disciplinares; además, la fragmentación de estos discursos en asignaturas-bloque consideramos que impiden una comprensión globalizadora de la evolución de los conceptos en arte.

Las enseñanzas artísticas han estado y están demasiado ligadas a las disciplinas departamentales, cada una con las técnicas definitorias que las particularizan. Ahora bien, esto no deja de tener sus inconvenientes. En primer lugar, porque las técnicas se ha demostrado que se transforman y cambian; sin embargo quienes se gradúan deben de tener una formación versátil (de no ser así compiten con otras formaciones disciplinares análogas y pasan a competir con niveles formativos más específicos de otras profesiones cercanas pero diferentes, como es el caso de los grados de audiovisuales, informática, diseño industrial, gráfico, etc.). En segundo lugar, el énfasis en la formación técnica disciplinar le quita peso al proceso creativo, que tiene que ver más con la adquisición (producción) de conocimiento que con la habilidad técnica. Este hecho llega en ocasiones al punto de obviar el tiempo creativo en la capacitación (si lo que cobra más importancia es la labor de programar, en una instalación interactiva a veces un técnico especializado puede asumir el papel del artista añadiendo a su trabajo de ingeniería un rasgo estético). Y, en tercer lugar, señalaremos que dicho énfasis conduce a veces a acentuar el papel o el valor de los recursos cuantitativos en la calidad de la obra en detrimento de su valor cualitativo. En arquitectura, por ejemplo, es muy elocuente cuando la búsqueda de la espectacularidad conduce a un efectismo de la envolvente que eclipsa la calidad arquitectónica

de su función y construcción. Otro ejemplo: si la fotografía había resuelto muchos de los interrogantes en torno a la representación de la realidad, hoy se se reproducen cuando los “efectos especiales” se perciben como el todo, y no como una parte (y en demasiadas ocasiones la programación de las instituciones culturales, con la intención de “agradar”, se decantan por producciones espectaculares que eclipsan la misma recepción de la experiencia artística).

Nos gustaría también apuntar algo que sucede en la mayoría de facultades de nuestro entorno, aunque no en todas, y es como se construye la idea de creatividad, o como se obvia o se silencia, puesto que es considerada como algo difuso, innato, que tiene que ver con la intuición, no con el pensamiento y la práctica, y que muchas veces se atribuye a la inspiración como si se tratara de algo metafísico, inaprensible, más allá de lo comprensible, fruto de la genialidad, al alcance de unos pocos, con un matiz más de creencia religiosa que fruto de la acción y la reflexión. Como señala José Luis Moraza (1999) en su artículo “Obstáculos y recursos condiciones para la creación de un departamento abierto de epistemología del arte”: “Un principio didáctico derivado de una noción adamita e innata del saber y del sentir, difícilmente podrá favorecer una creatividad generalizada, y por el contrario, contribuirá al mantenimiento de la exclusividad que ha resultado política y económicamente tan rentable durante milenios” (p.2). Y añade Moraza: “El mito adamita resultará tanto más inconsistente cuanto mayor es el conocimiento de los procesos cognitivos propios de la creatividad (en cualquier parcela artística o extraartística) y cuanto más sofisticados llegan a ser los vínculos culturales con la realidad, así como las formas de mediación social” (p.2).

Otro factor que participa en esa legitimación de la enseñanza desde los puntos de partida de la “academia” es el relato oficial de la historia del arte, muy cuestionado desde otros puntos de vista, uno de ellos el del movimiento feminista, quien se ha ocupado de poner en evidencia el carácter y la unilateralidad de las interpretaciones tradicionales de las Bellas Artes. No se debe olvidar que gran parte de esta historia respondió de igual manera a una visión masculina, desvinculada intencionadamente de la producción de las mujeres artistas, a un “mercado del arte” que hoy también opera como agente legitimador de qué es y qué no es arte. Consideramos necesario que la práctica educativa sea libre de cuestionar los relatos oficiales y no

depender del mismo para construir nuestros conocimientos.

La ideología implícita en la estructuración de los saberes en las facultades de arte viene dada por su propia denominación, que no es otra que la de Bellas Artes. El término Bellas Artes se populariza en el siglo XVIII para referirse al uso de lo estético en la belleza y la habilidad en la resolución técnica, pero ahora esta designación tiene poco que ver con la producción artística contemporánea. Parece anacrónico y simbólico que continuemos usando ese término para designar el espacio en que se adquieren y se producen los saberes en torno al arte: éste es un síntoma de cuan enraizada está en nuestra sociedad la confusión que se produce al relacionar arte y belleza, y arte y habilidad técnica.

Para intentar aclarar esta idea, y definirla de manera más sencilla, debemos fijarnos no en el concepto de arte como producción de “objetos”, sino como proceso de creación y experimentación.

De la práctica a la experiencia artística.

- ¿Escribir le sirve como forma de ampliar su propio conocimiento?

Sí, porque es entonces cuando uno fija determinadas posiciones. [...]

Lo que a mi me importa es el proceso mismo de pensamiento.²

HANNAH ARENDT

Un primer criterio, si una nueva escuela quisieramos esbozar, sería apostar por definir el proceso de aprendizaje como la misma experimentación de la práctica artística. Afirma la profesora Irit Roggof sobre la enseñanza artística, en su texto “La academia como potencialidad”, que “el proceso y la investigación lo son todo y es

² H. Arendt. ¿Qué queda? Queda la lengua materna. Entrevista a Hannah Arendt realizada por Günter Gaus y emitida por la televisión de Alemania Occidental el 28 de octubre de 1964. Recuperado el 18 de agosto de 2014 en <http://www.youtube.com/watch?v=W0vdm3A1wI4>

virtualmente imposible lograr la determinación de “resultados” irrefutables y rápidos que atestigüen la terminación con éxito de una formación o un aprendizaje educativo” (Rogoff, 2007, 10-15). Se refiere Rogoff a la imposibilidad total de conocer por anticipado a dónde podrían llevar el pensamiento y la práctica. Y es este proceso que va desde la idea a la formalización, el que debe ocupar el centro de la formación, siendo la adquisición de habilidades técnicas sólo una parte entre otras, parte que tiene por objetivo la creación de herramientas para ese proceso. Se trataría de entender el arte como experiencia, cuya importancia radicaría en la construcción de los saberes y de la identidad como artista en nuestra época.

Si asumimos que ese proceso se debe a la misma experimentación, y que la previsión de un resultado obstaculizaría el mismo proceso de investigación, al menos podemos (debemos) determinar las condiciones para posibilitar su acontecer. Una de ellas sería que el/la estudiante desarrollase un camino en el que construyera sus propios discursos y definiera su identidad. En un entorno universitario el criterio debería ser no sólo la adquisición de conocimientos sino la propia construcción de ellos, entendiendo el espacio del aula como un laboratorio de producción de ideas y posiciones, siempre en conversación dialéctica con el “objeto”.

Otro de los criterios sería la concepción no jerárquica en esa adquisición de conocimientos, que deberían ser consensuados y no simplemente transmitidos, adoptando una relación dialógica, razonada y de mutua influencia, entre docente y estudiantes. Deberían conseguirse unas actitudes y unos comportamientos que favorezcan una democracia horizontal entre profesora y alumno basada en el respeto y el interés por el aprendizaje, poniendo en práctica la capacidad de diálogo, base del sistema socrático de adquisición de conocimientos. Así se hacía en la Black Mountain College³, para que el alumno tomase conciencia de su capacidad de expresarse libre y verbalmente. Que tendría otro antecedente en el Primer Taller de

³ Ver el catálogo de la exposición Black Mountain College. Una aventura americana (2002), Museo Nacional Centro de Arte Reina Sofía, Madrid, p.4.

Arquitectura moscovita del arquitecto bielorruso Ivan Zholtovsky (1876-1959), que duró desde 1918 al 1919. Zholtovsky practicaba un peculiar estilo de educación, que implicaba largas conversaciones con grupos muy reducidos de alumnos (беседы Жолтовского).⁴ Un/a estudiante suele estar mucho más envuelto/a de los referentes culturales, lenguajes y medios de su época, de los cuales partirán posiblemente sus inquietudes y su propia producción: esa es la virtud que de entrada debe reconocerle y atender el docente. Por su parte el alumno no puede sino aceptar la aportación de conocimientos, la experiencia e iniciativa de quien imparte la docencia: para el docente esta relación debería concebirse como una situación privilegiada para continuar su propio aprendizaje e investigación. La investigación del docente podría volcarse en las clases y potenciar al estudiante como investigador. La docencia podría partir de alguno de los aforismos sobre la educación del profesor universitario y divulgador de la ciencia Jorge Wagensberg: “Enseñar a alguien es llevarlo, de la mano de la conversación, hasta el borde mismo de la comprensión (...) Enseñar no consiste en inyectar comprensiones, sino en señalar caminos para tropezarse con ellas” (Wagensberg, 2014). Cabe pensar también en medios alternativos de relación y comunicación artística bastante ajenos, hoy por hoy, a la trayectoria de nuestras facultades. Es el caso de la organización de fiestas, instrumento que se utilizó en una escuela ya remota como la Bauhaus. En esta escuela, como una manera de propiciar la relación y comunicación entre los alumnos y como práctica de expresión en diversos ámbitos, se celebraron numerosas fiestas. Aunque también tenían por objeto fomentar el contacto entre la escuela y la población para disipar temores y celos generados por acerbias críticas contra la institución, eran actos creativos en cuyo diseño y organización se trabajaba durante semanas. Generalmente eran temáticas (fiesta blanca, la del metal, de los cometas, etc.) o debidas a un hecho

⁴ Хан-Магомедов, С.О. (2004): Сто шедевров советского архитектурного авангарда, URSS, М., 2004, ISBN 5-354-00892-1 (Khan-Magomedov, 2004), 19-21, obra que figura citada en la entrada dedicada a Vjutmás recuperada el 16 de septiembre de 2014 en <http://es.wikipedia.org/wiki/Vjutmás>

remarcable (la finalización de un tapiz, el nacimiento de un niño...). Otro recurso que se utilizó en la Bauhaus fue el taller de teatro, porque realizaba una actividad social que facilitaba la relación y generaba medios expresivos (decorados, vestuario...) que formaban parte de las prácticas artísticas. Con las tecnologías de que hoy disponemos no es difícil imaginar lecciones a aplicar en la línea que nos sugieren esas experiencias. Se trataría de fomentar la perseverancia, la libertad y la versatilidad como valores positivos. Sobre la perseverancia, cuenta el compositor John Cage como algo significativo que en una visita que hizo a Shoji Hamada, el famoso ceramista japonés, que éste le confesó: “No me importan los resultados, sino seguir con mi trabajo”⁵. Y respecto a la libertad y la versatilidad podemos recordar que en la facultad de arte de la Vjtemás (1920-1930) los alumnos/as eran suficientemente libres para participar en varios movimientos artísticos, en distintos departamentos de enseñanza o en trabajos que utilizaban diversos medios o materiales.⁶

Una nueva escuela, y la propia universidad, debería entenderse y funcionar con un criterio de comunidad de aprendizaje cuyos participantes establecieran una relación de equilibrio recíproco. Funcionando en sinergia colaborativa, el saber se generaría con la participación de las diversas áreas de conocimiento, obteniendo cada una de ellas una visión más compleja y completa en torno a los interrogantes que se plantearan. Es más, debería tratarse de un contexto expandido, donde no solo participaran otras escuelas, facultades y universidades, sino también otro tipo de instituciones y asociaciones civiles, acercando los saberes a la vida cotidiana, a la participación activa de la ciudadanía; compartiendo las necesidades y problemáticas sociales, culturales y políticas de la sociedad. En esta relación de comunicación e intercambio se enriquecerían los discursos, no sólo de las prácticas artísticas sino de manera recíproca

⁵ Citado por Esteve de Quesada, A. (2001). Cap. 3 El método en diseño y otras artes en Creación y Proyecto (p. 77). València: Institutió Alfons el Magnànim.

⁶ Néret, G. (2003). Kazimir Malévich 1878-1935 and suprematism (p. 93). Alemania: Edit. Taschen.

el del resto de conocimientos. Interdisciplinariedad e interacción serían pues clave.

Otro criterio para una propuesta de “escuela” de arte sería la de su participación, vinculación e intervención a la hora de divulgar su propia producción artística. Hablamos de la necesidad de construir vías alternativas y más democráticas de acceso a los espacios de exposición institucionales, construyendo de este modo a un panorama cultural mucho más rico, flexible, dinámico y plural (a veces, las escuelas de arte dedican sus espacios expositivos a figuras consagradas o a la realización de exhibiciones de formato clásico, olvidando las otras múltiples posibilidades alternativas). El mercado del arte es muy seductor, parece que nos promete la libertad de acción y de presupuesto, pero debemos de ser conscientes que dentro de su lógica de mercado, y el valor de lujo añadido con el que opera, solos unos pocos tienen la posibilidad de llegar a formar parte de las grandes colecciones.

Desde otro punto de vista, siguiendo con el mismo hilo, nos gustaría abordar la idea del espacio de intervención. ¿Hasta qué punto las prácticas artísticas dialogan con lo cotidiano? ¿Por qué se siguen reclamando grandes infraestructuras para su exposición? Una cosa es exigir los medios y recursos adecuados, pero otra muy diferente es la de restringir su exposición sólo al espacio neutro de la galería o el museo. Que por otra parte cuenta con las mismas características independientemente del lugar en el que nos encontramos: el interior de las galerías y los museos son posiblemente iguales en todos los lugares del planeta.

Suscita esto último otra cuestión en la situación contextual de las facultades de bellas artes del estado español. Consideramos que nuestras especificidades y nuestras realidades más singulares deben ser punto de partida desde las que debemos empezar a cuestionarnos y pensar dónde nos encontramos y a dónde queremos llegar. Y saber de qué modo y con qué objetivos alcanzar esa idea de futuro que se construye desde nuestro imaginario. Curiosamente de estos temas se sigue hablando como mínimo desde el primer año de este siglo sin que se hayan alcanzado las conclusiones prácticas correspondientes. Este debate de conjunto se ha generado en la “aldea global”, constituida sobre todo por la red de internet que nos ha proporcionado el desarrollo tecnológico. Se ha abierto un diálogo a veces excesivamente deslocalizado e hiperconectado, que se

suscita por esas posibilidades de comunicación que nos ofrecen los nuevos medios. La red de internet nos permite leer, traducir, acceder, contactar y dialogar desde cualquier distancia, abre grandes posibilidades a la construcción de un imaginario más amplio y diverso, pero es necesario conocer, asumir y saber limitar los posibles riesgos que conlleva una interpretación deslocalizada de ideas, conceptos y experiencias que, si no son bien analizados, la mayoría de veces nos impiden incluso comprender y participar en situaciones que no son trasladables. La red nos ofrece la oportunidad de entrever otros modos de pensar y los investigadores nos damos cuenta que nuestro trabajo sigue un discurso común, pero también nos puede inducir a mimetizar discursos que no son aplicables a nuestra realidad.

Un riesgo correlativo es desconocer la desigualdad de condiciones, recursos y posibilidades con los que se afrontan también algunos de los discursos dominantes del arte, que muchas veces se asumen sin ningún tipo de cuestionamiento crítico. Nos hacemos eco de ellos sin reparar en los problemas que conlleva la interpretación deslocalizada de ideas, conceptos y experiencias ya señalada. La globalización abre grandes posibilidades a la construcción de un imaginario más amplio y diverso, pero es necesario, insistimos en ello, que “otra” enseñanza empiece a construirse desde nuestras especificidades y no de una reflexión heredada, dependiente o fragmentaria.

Señalaremos, por último, otro riesgo de distinto carácter para esa nueva “escuela”. Uno de los resultados de la implantación del Espacio Europeo de Educación Superior en las facultades de bellas artes ha sido la intensificación de los recorridos curriculares, que responden a algunas de las demandas “creativas” del sector empresarial. Estos recorridos han derivado en programas específicos de especialización técnica, que han pasado a formar parte de los planes docentes, justificando sus grandes posibilidades en el desarrollo proyectual de la creación artística. Pero esta es precisamente una de las preocupaciones actuales en el ámbito de la enseñanza artística especializada: las líneas de intensificación en los planes docentes de las facultades que se asumen como la solución a la incorporación al mundo laboral de los titulados y tituladas y que responden a una idea de universidad de profesionalización y especialización técnica. Se olvida de esa manera una de las funciones básicas de la universidad, que no es solo la de formar a técnicos cualificados, sino la de aprender a pensar, aprender a aprender, a formarnos como personas y tener

unos conocimientos lo suficientemente generalistas y globales como para poder afrontar la resolución de problemas que necesitan de un sentido crítico e inventivo, si se quiere creativo.

Para concluir nos gustaría nombrar una de las controversias que siembra nuestro panorama académico: son los desacuerdos en torno a si el artista tiene la responsabilidad de fundamentar su propia práctica. Una de las respuestas posibles sería la de llegar a entender el hecho de que sin su intervención y posicionamiento discursivo se somete a una cierta manipulación invisible, la cual tiene más que ver con una cuestión política que intelectual. Así que es necesario desvelar la ideología implícita en nuestros propios modos de hacer y repensarlos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Krauss, R. (1985). La escultura en el campo expandido. En Hal Foster (Ed.), *La posmodernidad*, (59-74). Barcelona: Editorial Kairós.

Moraza, J.L. (1999). *Obstáculos y recursos. Condiciones para la creación de un departamento abierto de epistemología del arte*. Accedido en emilioenigma.files.wordpress.com/2010/10/juan_luis_moraza.pdf

Rogoff, I. (2007). La academia como potencialidad. *Zehar*, 60-61, 10-15.

Wagensberg, J. (2014). La educación en aforismos. *El País*, en Babelia, Opinión.

Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (2004). *Libro Blanco. Títulos de grado en Bellas Artes / Diseño / Restauración*. España: VVAA. Accedido en http://www.aneca.es/var/media/150332/libroblanco_bellasartes_def.pdf

ANA PAZ

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA

apaz@ie.ulisboa.pt

Ana Luísa Paz é licenciada em História pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa desde 2000. Em 2005 realizou um Mestrado em Sociologia – Sociologia da Educação na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas na Universidade Nova de Lisboa, onde apresentou a tese *Identidade, mudança e escola na segunda metade do século XX: textos e atores*, orientada pelo Prof. Dr. António Candeias. Em 2015 concluiu o Doutoramento em Educação – História da Educação no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, com a apresentação da tese *Ensino da Música em Portugal (1868-1930): Uma história de pedagogia e do imaginário musical*, orientada pelos Profs Drs. Jorge Ramos do Ó (Universidade de Lisboa) e Denice Bárbara Catani (Universidade de São Paulo). Atualmente é Professora Auxiliar Convidada do Instituto da Educação da Universidade de Lisboa e investigadora no UIDEF. A sua investigação foca-se no currículo, formação de professores e educação artística. Desde o ano 2000 tem estado envolvida na investigação em termos individuais e em equipas em torno dos processos de escolarização e alfabetização em Portugal, educação artística e pedagogias do ensino superior, nas suas dimensões históricas e comparativas.

ANA SOFIA REIS

i2ADS – INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE, DESIGN E SOCIEDADE

FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO

anareis.arq@gmail.com

Arquiteta, licenciada pela Faculdade de Arquitetura da Universidade do Porto (2004) com trabalhos públicos e privados em Portugal. Trabalhou como arquiteta na Câmara Municipal de Valongo e no Departamento de Projectos do Ministério das Finanças, em Portugal, bem como como trabalhadora independente. Trabalhou como professora de Arquitetura e Design no M__EIA, Instituto Universitário de Arte, Tecnologia e Cultura, em Mindelo, Cabo Verde.

Também atuou como designer independente responsável pela imagem e comunicação do CATIM (centro de suporte tecnológico para a indústria metalúrgica) e foi responsável pela paginação de várias publicações em Portugal. Curadora da Exposição de Arte Africana realizada em 2018 no Palácio do Povo em Mindelo, Cabo Verde.

CATARINA ALMEIDA

i2ADS – INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE, DESIGN E SOCIEDADE

FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO

acatarinafalmeida@gmail.com

Licenciatura em Belas Artes - Pintura, Universidade do Porto (2008).

Mestre em Ensino de Artes Visuais pela Universidade do Porto (2011).

Em 2013, recebeu uma bolsa de investigação da FCT - Fundação Portuguesa para a Ciência e Tecnologia para prosseguir o seu trabalho de doutoramento, que acabou por terminar em 2015. Durante esse período, Catarina Almeida dedicou-se a compreender o surgimento e o estado da arte do campo da investigação em arte, focando a sua condição disciplinar académica. Em 2015, foi investigadora visitante na KuvA - Faculdade de Belas Artes da Universidade das Artes de Helsínquia e na Royal Academy of Art / KABK Haia, onde conduziu entrevistas com os participantes dos respectivos programas (TAHTO & PhArts). Em 2016, com André Alves, iniciou o projeto editorial bilingue (ENG / PT) "Artistic

Research Does”, com o objetivo de publicar textos originais de autores que desenvolvem trabalho de investigação artística. Catarina Almeida é membro do i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade desde 2011. É professora na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto desde 2015, nas áreas de Educação Artística e metodologia na prática artística.

CATARINA S. MARTINS

i2ADS – INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE, DESIGN E SOCIEDADE
FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO
csmartins@fba.up.pt

Catarina Silva Martins é directora do i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (desde 2014), Professora da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (desde 2010) e Directora do Doutoramento em Educação Artística (2018). No seu trabalho de investigação interessa-se por questionar os actuais discursos curriculares e políticos em torno da educação artística a partir de uma abordagem histórica, focando os sistemas de racionalidade que governam a política e a pesquisa. No seu trabalho anterior examinou a interseção histórica da educação artística com distinções culturais e divisões inscritas nas noções de artista, inventividade e génio que surgiram na virada do século XIX para o século XX, em Portugal.

DENILSON PEREIRA ROSA

INVESTIGADOR INDEPENDENTE
denilsonprosa@gmail.com

Denilson Pereira Rosa possui mestrado em Design de Moda, Faculdade de Artes Visuais - Universidade Federal de Goiás, e licenciatura em Artes Visuais, Faculdade de Artes Visuais - Universidade Federal de Goiás. É Doutor em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

FABIANO RAMOS TORRES

USP - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
delastorres@usp.br

Doutor em Educação pela USP. Mestre em Filosofia da Educação pela USP. Graduação e Licenciatura em Filosofia pela USP. Docente no ensino superior e na educação básica - E.E. Oswaldo Catalano. Atualmente se dedica à pesquisa das relações entre arte e educação na escola bem como investiga as condições de possibilidade da educação estética escolar e em instituições culturais na contemporaneidade. Atuou como pesquisador do Grupo de Pesquisa em Mediação Cultural da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

JOÃO MARQUES FRANCO

ESCOLA SECUNDÁRIA DE SANTA MARIA MAIOR, VIANA DO CASTELO
joamarquesfranco@gmail.com

João Marques Franco, 1987. Arquitecto de formação e de profissão, gostava de ser professor mas enquanto não descobrir modo de alterar o ano de nascimento não conseguirá. Procura questionar o que há de estável na educação enquanto a experiência docente não atrapalha o processo. Acredita que menos é mais, até nas pequenas notas biográficas. Adia o seu Doutoramento, for falta de coragem, que está a tentar encontrar. Encontrará.

JOSÉ CARLOS DE PAIVA

i2ADS – INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE, DESIGN E SOCIEDADE

FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO

mail@jcpaiva.pt

José Carlos de Paiva (1950) é doutorado em Pintura, Mestre em Artes Multimédia e Licenciado em Artes Plásticas - Pintura, pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.

É Director da Faculdade de Belas Artes desde 2014 e é professor na mesma Faculdade desde 1995. É investigador integrado no i2ADS - Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade e colaborador do CIEE, Centro de Investigação e Intervenção Educativa, ambos da Universidade do Porto. É professor convidado do M_EIA - Escola Internacional de Artes de Cabo Verde e leciona regularmente em universidades no Brasil. É um dos fundadores do movimento intercultural IDENTIDADES, e nesse contexto, desenvolveu muitos projetos de intercâmbio e pesquisa no Brasil, Cabo Verde, Moçambique, Portugal e no sertão de Pernambuco, com as comunidades locais e artistas. Em julho de 2017, preparou um Encontro que envolveu 8 universidades brasileiras e a Faculdade de Belas Artes, que aconteceu em Conceição das Crioulas, Brasil. No passado, participou em alguns projectos de investigação financiados, sendo o último o Estudo sobre o Impacto das Políticas Públicas na Educação Artística, em Portugal, financiado pelo Ministério da Educação, e Estratégias de luta e restauração de identidade - impacto sócio-cultural do as Comissões Unitárias de Mulheres do Porto, financiadas pela Universidade do Porto. A sua vida é feita de múltiplos caminhos, aparentemente dispersos, mas relacionados numa atitude transversal de intervenção crítica no tecido social e atenções globalizantes ao mundo. Trajetória como artista, exibida em exposições individuais de artes (8, desde 1983) e em exposições coletivas, em todo o país e no estrangeiro.

LARA SOARES

i2ADS – INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE, DESIGN E SOCIEDADE

FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO

lara.natacha.soares@gmail.com

Doutoranda em Educação Artística na Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto com bolsa da FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia. Mestre em Prática e Teoria do Desenho na mesma Faculdade (2008). Licenciatura em Artes Visuais na ESAD CR - Caldas da Rainha (2005).

Recentemente realizou várias apresentações, nacionais e internacionais, sobre o seu trabalho de investigação entre arte e educação - Cabo Verde, Irlanda e Dinamarca. Desde 2017 é responsável pelo programa educativo do projeto ORBITAL na cidade do Porto. Nos últimos anos colaborou profissionalmente com diferentes estruturas de Arte Contemporânea, salientando-se o trabalho com o CENTA e BALLETEATRO na área de coordenação e produção de projetos criativos e educação artística. Em 2010 e 2011 foi professora no Instituto Politécnico de Coimbra. Em 2012, integrou a equipa de Guimarães Capital da Cultura 2012, no CCVF e CIAJG no programa de serviço educativo, mantendo-se até 2017. Actualmente trabalha como consultora em mediação de públicos nos Municípios de Ovar (Centro de Arte), Ílhavo (23 Milhas) e São João da Madeira (Centro de Arte Oliva).

NEUS LOZANO SANFÈLIX

UNIVERSITAT JAUME I - ESPAÑA

neus.lozano@uji.es

Neus Lozano Sanfèlix (València - 1980). É artista, professora e investigadora na Universitat Jaume I (Espanha). O seu interesse de pesquisa está em repensar metodologias de educação artística. Licenciada em Belas Artes (2006) - Universitat Politècnica de València (Espanha), École nationale supérieure des arts visuelles de La Cambre (Bélgica) e Universidad Católica de Chile (Chile). Mestrado em Artes Visuais e Multimédia na Faculdade de Belas Artes e Doutoramento em Arte: Produção e Pesquisa, Universitat Politècnica de València. Residência de pesquisa no Departamento de Arte e Tecnologia de Imagem, Université Paris 8 (França, 2008); Escola de Belas Artes de Atenas (Grécia, 2009); Grupo de Investigação em Educação Artística, I2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade, Faculdade de Belas Artes, Universidade do Porto (Portugal, 2014).

RITA RAINHO

I2ADS – INSTITUTO DE INVESTIGAÇÃO EM ARTE, DESIGN E SOCIEDADE

FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO

ritarainho1@gmail.com

Nasceu no hemisfério norte, onde foi formatada em Belas Artes. Inquieta nessa latitude poderosa, Rita estende o seu trabalho a contextos interculturais participando de situações de cumplicidade, confiança, mas também de enfrentamento nas ações com o movimento Identidades. A reflexão é assumida em relação a uma sociedade que determina e regula questões de comportamento, relações de poder, controle, género e queer. Os seus projetos estão ligados à esfera da arte em expansão em relação a um compromisso com o mundo social, político e contemporâneo.