

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

Mário Azevedo

Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade;  
Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo do Politécnico do Porto, Portugal

## Resumo

O trabalho agora exposto faz uma leitura crítica da presença do Plano Nacional das Artes (PNA) e da permanência de planos deste tipo, concebidos e dirigidos à escola portuguesa<sup>1</sup>. Nesta crítica, estruturada em dois movimentos, o PNA é perfurado em duas das suas evidências conceptuais – cultura e indisciplina – procurando desvendar a sua matriz conceptual, sendo a sua narrativa analisada a partir do seu desejo oculto em vigiar e regular a vida ativa das escolas portuguesas.

<sup>1</sup> Dirijo aqui a minha atenção à noção de escola no seu sentido mais amplo, que se desloca desde o J. de Infância ao Ensino Superior, mas observando aqui com particular atenção a ligação direta do PNA às escolas do ensino básico e secundário.

Início esta minha apresentação parafraseando a ideia de que “se uma borboleta bater as asas em Tóquio poderá provocar um furacão em Nova Iorque”. Isso assegura-me que uma ideia – i.e. Plano Nacional das Artes (PNA) – concebida num qualquer país [i.e. Portugal] pode vir a ter repercussões num outro [imaginemos o Brasil] e por isso, poder compor-se um exercício de compreensão sobre a nossa situação particular.

Mais do que elaborar uma genealogia sobre a presença deste tipo de planos entre nós, portugueses, sendo mesmo muitos aqueles que surgiram pós-25 de abril de 74, interessou-me, sobretudo, dar conta do porquê das suas presenças ininterruptas entre nós.

Agradeço a oportunidade de poder falar de um mal-estar instalado em mim e que, por via das minhas tarefas profissionais, me obriga a expor esta crítica face à narrativa explícita no PNA de 2019 que me sujeita a uma espécie de abnegação, que agora entendo ser útil repudiar, enquanto professor de uma escola de artes performativas.

Digo isto porque sinto que a sua chegada acelera a ostracização a que as escolas têm vindo a ser sujeitas, por serem interpretadas apenas como potenciais veículos amplificadores daquilo que chega *de fora*.

A escola tem sido o *locus performativo* perfeito para a edificação de um ideário político que não permite, nem a ambiguidade, nem o labirinto, ou até mesmo os questionamentos próprios de uma manifestação artística em ambiente educativo que, a maioria das vezes, não acompanha a determinação característica de um plano como este.

Faço notar que estes planos se dirigem à escola, por encontrarem nela um terreno fértil, identificando-a muito mais como uma *leitadora do mundo* e muito menos como uma *criadora de mundos*. É este o problema principal que estes planos trazem à escola: idealizam-na obediente, maquínica e recetora.

Avanço agora para o primeiro dos dois únicos pontos desta minha apresentação. Intitulei-o de o *plano sempiterno*.

## 1. O plano sempiterno

Tenho à minha frente o PNA. Apresentado em forma de manifesto tem por desígnio a transformação social e, por isso, convoca o poder transformador das artes na vida de todos nós, estabelecendo o término da sua vida em 2029, ano calculado para a extinção do seu compromisso.

Tutelado pelos ministérios da Cultura e da Educação – eis uma nota curiosa – espraia-se por um território amplo que vai desde a presença de artistas na escola até à ação das autarquias, associações e instituições de índole variada.

Perfuro-o apenas em dois pontos para expor o que dele me faz afastar. Eis o primeiro: a página 17, convoca-nos para a ideia de cultura enquanto “formação da atenção” (Comissão Executiva do Plano

Nacional das Artes, 2019). Creio ser esta a génese da fragilidade que ele nos traz: a da hipervalorização de um certo tipo de racionalismo que persiste e insiste no perfil de um cidadão concebido a partir de mecanismos de controlo sobre as nossas ações e pensamentos.

Mas imagine-se, por instantes, que substituímos a ideia de cultura, enquanto formação da atenção, pela ideia de cultura enquanto maneira singular de nos relacionarmos com o ausente, tal como expressa Marilena Chauí (comunicação pessoal). Não estaríamos assim em condições de podermos afastar a sensação previsível que tivemos deste plano, por ele estar apenas a requisitar às artes o mesmo que é exigido às demais áreas disciplinares?

Presumo que a presença tutelar da Unesco, e também da OCDE, como matriz e em cuja agenda este plano assenta, determinou que ele agisse desta forma. Foi isso que me obrigou a reagir.

Uma outra perfuração, última por ora, dirige-se ao conceito de indisciplina expresso no eixo C (Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes, 2019, p. 32), onde ficam, a seu lado albergados, os seus articuladores de sentido expostos por, pasme-se, currículos, conteúdos, territórios, experiências e culturas. Posta desta forma, a indisciplina fica manietada e, obviamente, disciplinada. Será este um plano para disciplinar a indisciplina?

É sobre este questionamento que quero falar, evitando, por ora, uma análise mais fina sobre o documento. Não que a não mereça, mas por sentir a necessidade de fazer a crítica a um plano que não se distancia da vulgata Unesco/OCDE, e que perdeu a oportunidade de expressar, e isso em artes é particularmente importante, que *compreender significa ir além de si mesmo*.

Se olharmos para as intenções, para a estratégia manifestada nos eixos da política, da capacitação, da educação, da arte e da comunidade, verificamos que, neste PNA, o que lá está é a expressão mediatizada de uma narrativa que inscreve a educação artística no arco expectável da razão.

Os planos, este não escapa a isso, raras vezes têm características dialógicas, padecendo por isso de um mal estrutural: são sempre monólogos que viajam num só sentido.

Transportam dentro de si itinerâncias já pré-cozinhas e pensamentos sedutores calculadamente modelados e já estabelecidos. Têm já um acordo final delineado e, pelo tempo de execução calculado – normalmente coincidentes com o início e o fim de uma legislatura política – não se deixam ultrapassar por uma qualquer fantasia de criação.

Hoje, a sua presença entre nós, afigura-se como uma demonstração de força, da sua capacidade em impedir que uma escola possa viver de pensamento próprio e que possa partir em busca de tarefas que a singularizem.

O que acontece é que, mais cedo ou mais tarde, soam as sirenes da criação acionadas por esse poder sedento em organizar o que pensamos, não vá, na sua ausência, nós encontrarmos um qualquer movimento de emancipação que o deixe tolhido e fragilizado.

Ora, será que o PNA possui a força necessária para que uma escola, nele inscrito, possa expandir o seu gesto criador? Se não sabemos a resposta, porque é que as escolas se deixam tomar de assalto por este movimento instrutório e normativo sobre o ato de criar?

Os planos contemplam um discurso regular transportando para a prática letiva uma maneira de estar-no-mundo que ultrapassa, em muito, aquilo que as escolas postulam nas suas missões. Submersas em projetos, as escolas quase não têm tempo para explorarem os seus instrumentos próprios de trabalho, as suas errâncias, deixando-se enredar, pela facilidade da troca, que não a de uso, por prontos-a-vestir de ordem vária.

É o *cuidar de si* que fica diminuído quando as escolas abraçam um qualquer projeto sem a distância crítica necessária. Os projetos transportam sempre algo que submete as escolas a uma herança pesada, que reclama por algo que não é, normalmente, partilhado coletivamente, e cuja coexistência de ideias não chega para transformar o *modus vivendi* da escola.

Essa herança é fruto de um conservadorismo que é delimitado pela necessidade fetichizante da apresentação de resultados que trucidam a errância dos processos e a lentidão a que eles deveriam estar associados, e que declara o extermínio da bricolagem artística, favorecendo mais a medida do pré-cozinhado, governando assim o que restaria à escola para ela própria ser capaz de se reinventar.

Acreditando que as escolas são espaços de habitar-o-mundo não deixa de ser sintomático que muitas se deixem seduzir por estes planos que engendram dispositivos de perpetuação e de governação, e que impedem as escolas de tomarem a palavra e de, livremente, poderem construir e fertilizar os seus espaços próprios de conquista e de compreensão do mundo.

Hoje é possível afirmar que há, de facto, um despudor acentuado e que é evidente na catadupa de projetos e planos que batem à porta dos conselhos pedagógicos das escolas, evidenciando um certo efeito ideológico de modernização na feitura das suas propostas – basta observar a prevalência de metas e de procedimentos face à excelência dos seus desígnios – e que nos levam a “apreciá-los” enquanto fazedores de trivializações nas práticas artísticas das escolas.

Tal qual como as bienais de arte espalhadas por todo o mundo – são mesmo muitas hoje – na sua ânsia de satisfazer o mercado, as boas intenções destes planos estão sempre de mãos dadas à pose e ao consumo diletante e é isto que transforma as escolas em lugares de ensaio para os resultados – a escola dos resultados – que a sociedade neoliberal tão habilmente requer.

É aqui que o ruído se institui e se acumula na escola. Isso é mau porque o carácter dialógico, humano e artístico dos atos escolares esboroa-se na dedicação que esta presta aos ditames e ao tique-taque apressado do relógio desta espécie de indústria cultural alocada às escolas.

Como já tive oportunidade de dizer no início, longe de uma genealogia que urge ser feita sobre a incidência destes planos e projetos na escola portuguesa, interessou-me simplesmente expressar, de facto, o cansaço e o ruído que este plano me causou e me leva a perguntar se, na verdade, eles não poderiam ser outra coisa.

Mesmo sabendo que os seus autores têm consciência de que um qualquer plano só subsiste pela cooperação e pela criação de condições que favoreçam a possibilidades de ouvirmos a alteridade, porque é que insistem tanto na ideia de fabricar planos onde fica, desde logo, expressa a ideia de obediência, de normalização de procedimentos e da obtenção sequiosa de resultados?

Será este o mal que irá atravessar sempre, e daí a sua sempiternidade, o pedagogismo do estado-nação? Será que isto acontece só porque ainda não tivemos a oportunidade de discutir sobre aquilo que significa, realmente, uma escola para todos?

A meu ver, o mal maior deste plano é a sua falta de coragem em favorecer a indeterminação e o que há de vir. Isso deixa-me triste e enfurecido até porque já devíamos ter aprendido a lição, e porque não é ética nem artisticamente aceitável.

Um plano transporta sempre dentro de si a produção de um determinado tipo de discurso. Se nos aproximarmos deste em particular encontramos nele um comum face aos demais: a enunciação de um trabalho que urge ser realizado e a sua subsequente estratégia face a uma normalização criteriosa, seja ela de que natureza for. O que importa é que haja critério, seja ele o que for.

É isso que me leva a dizer que estamos, mais uma vez, perante uma tentativa eficaz em tirar força à singularização de uma qualquer comunidade escolar. Isso acontece porque os planos sabem que a natureza pedagógica do ensino básico e secundário ainda está muito fundada na transmissão de conhecimentos. Creio ser esta uma fraqueza que permite aos planos se aventurarem por territórios onde a transmissão aparenta ter mais força do que a criação.

Ora, se assim é, haverá espaço para um Plano Nacional das Artes sedento de heterogeneidade cultural e artística? Será mesmo possível a existência de um plano que seja imune ao mecanismo automático da produção de discursos que nos identificam enquanto recetores de planos e, já agora, de currículos? E se adotássemos um onde pudéssemos nós ser os seus construtores e anunciadores? Que tipo de acontecimento artístico daí poderia advir?

Cético e desencantado, pelo menos o encontro que tive com este permitiu-me refletir sobre a suspeita que tenho sobre a sua origem e a de tantos outros (i. e. Plano Nacional de Leitura).

Eles existem, e persistem em existir, para cumprir um desígnio: compôr um cânone para ocultar a má-consciência de um estado-nação que tem como prioridade a ampliação de uma meta-narrativa sobre o destino dos professores e dos alunos enquanto personagens perfeitamente domesticáveis.

Encetam-se assim caminhos já percorridos, congeminam-se modos de estar e fórmulas já repetidas e, subtilmente, agita-se a manipulação de mentalidades a partir de uma técnica sofisticada de condicionamento dos comportamentos escolares, por via da exuberância e excelência dos produtos, sejam eles artísticos ou de outra natureza, mas previamente idealizados.

Ao lado da existência dos manuais escolares, estes projetos e planos, perpetuam programas de padronização de pensamento que se adequam, na perfeição, aos modelos de aprendizagem que, desde o início da escolarização, fortalecem a sacralização de verdades imutáveis.

Vejo-os agora como uma tentativa eficaz de suavizar as rotinas escolares quebrando-as e, ao mesmo tempo, ocupando a escola, hoje tremendamente massificada, com indicações e com realizações que a afastam, ao contrário do que seria de esperar, do enigma do pensar e do criar.

Este plano, como os demais, acaba por ser exatamente o contrário daquilo que quer propagar: eis a máquina perfeita para a domesticação do ato criativo. Mesmo sem o proporem, estes processos são um dispositivo civilizacional dedicado à rarefação do pensamento criativo e tornam-se um placebo enganador que domestica a criação.

É este o perigo que corremos: o de nos deixarmos levar pela ideia de que, na escola, a experiência errante do pensar será sempre ultrapassada pela experiência direta do transmitir e do interpretar.

Na verdade, estes planos são muito bons para as escolas sem tempo, sobretudo para aquelas escolas que se assemelham em tudo às linhas de montagem industriais, aquelas que estão aptas e capazes de calcular eficazmente o produto do seu labor.

É debaixo deste regime que estes planos acontecem, na sua crença reveladora de uma “verdade”, desta feita, “artística”, mas incapazes de problematizarem o mundo em que nos pusemos a viver.

Entretanto, se pensarmos que esta é uma das tarefas fundamentais da escola, por que motivo as escolas abraçam estes planos? Se a escola é herdeira das contradições e das fraquezas do mundo, não seria razoável, ela própria, insurgir-se e pugnar por uma resistência e por um agonismo que se prestasse a acusar o abuso e a norma propalada por estes planos? Ou será que a escola, tal como está montada, está impedida de dizer não?

Importa aqui sublinhar que a presença destes planos vindos *de fora* constrói um cerco histórico aos seus métodos e currículos e acentua o olhar panóptico que deles advém, na medida exata em que estes são um verdadeiro exercício de adestramento das potencialidades de uma comunidade inteira que se vê, assim, industriada a produzir a mesmidade.

## 2. E se a escola fosse um lugar para encontrarmos o impensado?

Imagino, por instantes, a possibilidade de observar a escola como se esta tivesse a hipótese de existir enquanto ideia e pela primeira vez. Bom, claro está que sabemos que essa tarefa do pensamento transportaria consigo toda a história das vivências que sobre a escola já experimentámos, mas também pode ser isso que nos deixe compreender melhor o porquê de nos deixarmos orientar por um tipo de pensamento que veicula às escolas narrativas que a tornam submissa e a categorizam como um serviço.

Quando a escola, no sentido moderno do termo, transformou os jovens em alunos, montou uma artilharia pedagógica na qual ganharam força todos os articuladores de sentido – programas, disciplinas, método, currículo, etc. – que, de alguma forma, hoje constituem o cenário de um mundo onde a uniformização e a regra são os invariantes necessários à consolidação do sistema que observa o currículo como a forma mais elaborada de organizar a vida escolar.

Criam-se ciclos intensivos de reprodutibilidade a que qualquer um pode aceder, tornando-se assim possível administrar e racionalizar percursos e, obviamente, recursos. Ao lado desta construção, pelo lado de fora, são elaborados planos e projetos como técnica de acoplagem que reforça e harmoniza o que há para pensar quando falamos sobre como instalar o artístico no meio escolar.

Estes planos parecem-me ser, ao lado dos manuais escolares, uma forma de expor o que há para fazer artisticamente nos bancos da escola e são o garante daquilo que deve e pode ser ensinado.

Escolariza-se assim o artístico oferecendo-lhe uma *episteme* realista, palpável no imediato e demolidora de uma qualquer hipótese da escola, como um todo, partir em busca do inexistente, do que *há de vir*.

Ora, as escolas, mergulhadas que estão neste mar revolto de currículos e de programas, metas, etc., nem se apercebem que os planos, mal lhe batem à porta, a primeira coisa que fazem é instituir uma visão firme sobre o mundo das artes, mesmo quando sabemos que estas, na sua vida própria, se nos apresentam disformes, complexas, híbridas e mutantes.

É necessário, por isso, desocultar essa visão maximizadora que os planos transportam e, em defesa da autonomia escolar, fazer a crítica

dessa epistemologia planificadora das artes na escola, e dizer que é possível atender a outras visões que não transportem dentro de si o argumento da regulação.

Na verdade, este assunto exposto num âmbito mais vasto até poderá apontar o dedo crítico a esse consenso civilizacional sobre a racionalidade e a teleologia que, desde a idade moderna, se tem ocupado em disciplinar e administrar o que há para fazer nas escolas.

É por causa disso que é possível admitir que as escolas têm vindo a ser o palco seguro para os cenários de doutrinação compendiário do conhecer, do saber e do fazer, advindos dos preceitos da sociedade europeia moderna, no que respeita à instrução e à socialização de todos nós.

Hoje, num mundo tão acelerado e veloz, não é de estranhar que, face a esse tipo de instrução e de socialização, fique diminuída a experiência que a escola pode ter do mundo.

Sendo assim, o mundo aumenta e a escola diminui. O que resulta daí? Passamos a substituir as experiências próprias por expectativas ilusórias a ponto de ser a escola, ela própria, a substituir a percepção da realidade pela fantasia delicadoce de um qualquer plano.

Essa ilusão leva a escola a submeter-se ao monopólio idealizador de um plano que comprime e quase extingue o tempo a que esta se deveria dedicar na construção artesanal de algo singular.

Ora, se a arte nos desvela aventuras *em aberto* sobre as possibilidades de cada um, porquê insistir tanto na normalização dessa potência?

Reconheço a ingenuidade da pergunta, mas é ela que me desloca para o alerta de Bertold Brecht, quando nos confidenciou de que não há necessidade de uma orientação política para as artes, mas sim para a importância de uma conceção artística para a política. Brecht estava precisamente a alertar-nos para a importância da liberdade, da importância da singularidade, do fragmento e para os perigos da regularização de um qualquer ato criador.

A um qualquer plano de raiz extractivista as escolas devem ser cautelosas e medir bem os passos a dar. É sobre a rarefação da presença do artístico nas escolas de que os planos se servem para poderem expor uma espécie particular de doutrinação da sensibilidade de cada um de nós.

Entendo necessário fazer esta crítica ao PNA como uma medida profilática, no que respeita ao exercício da liberdade de pensar sobre a presença das artes na escola, mas sobretudo como uma interrogação que também se dirige à realidade das escolas que hoje navegam, com todas as suas dificuldades, em mar revolto.

Desloco-me para a parte final desta minha argumentação. Não me dirigi nem ao miolo do plano, nem à sua estruturação, mas outrossim, ao campo epistemológico donde ele emerge, como tantos outros.

Foi a esse campo epistemológico e doutrinário que dirigi a minha crítica. Nada me move contra os seus autores, mas sim à natureza

política do plano e a uma específica má consciência governativa que se auto-motiva, mas também se auto-mutila, com estas representações de poder, num contínuo progressivo e, a meu ver, cada vez mais asfixiante.

Creio que este plano, talvez os seus autores não tenham dado conta disso, sofre de um mal de produção neoliberal que podemos assinalar não só em Portugal, mas também no resto do mundo. Desde a eficácia da sua promoção à feitura dos seus documentos, este plano presta-se a ser sempre melhor – pompa e circunstância – do que qualquer uma das ideias que possam vir a ser encontradas nas escolas.

Daí o meu cansaço e, putativamente, o cansaço da escola em que inscrevo a minha atividade. Vivo há 40 anos mergulhado na escola e na reinvenção permanente do enigma da música. Nunca observei um catálogo tão rico de coisas para fazer vindas *de fora* – dei conta até de similitudes entre o prospeto anunciador do PNA com outros advindos da produção artística em espaços culturais –, mas também nunca me enfadei tanto com essas solicitações e, sobretudo, com o pouco tempo livre que agora tenho para poder continuar a ser livre com os meus alunos.

Esse é o problema dos planos, o da linha reta, o da linha de montagem sobre uma verdade que, em pleno exercício democrático português, se enamora por uma disciplina de pensamento pedagógico ao converter os professores em meros transmissores e os alunos em recetores disciplinados.

O cansaço da escola é fruto da ideia de que ela não tem tempo para pesquisar, para investigar e para ser. Há, pois, que cuidar dela. Aparentemente, a única coisa que lhe resta é resignar-se e deixar-se fascinar pelo pronto-a-vestir pedagógico-artístico mais em voga e do qual faz parte o catálogo de planos e de projetos dos sucessivos governos.

Volvidos quase 50 anos de vida democrática em Portugal é importante declarar que a escola, com ou sem projetos, continua refém da ideia maximizadora da reprodução e formatação de um determinado tipo de conhecimentos e de práticas. A existência destes planos aí está para confirmar esse axioma e presta-se a propostas de trabalho que acabam por ter como desígnio a uniformização.

É chegado o tempo de falar abertamente sobre isso e de agonizar a sua existência.

Sei, entretanto, que para um encontro desta natureza, seria expectável a apresentação de um contraditório, de um avesso, que deveria arrastar consigo uma, ou outra alternativa, à contestação formulada.

É aqui que me remeto para a ideia de que, perante o ruído dos planos, me obrigarei a um silêncio resistente que duvida do PNA por este se atrever a ser a representação canónica da verdade íntima das causas e das coisas da arte.

Acabo de observar, com dor, o que a página digital deste plano expôs como construção do já feito em sete dezenas de escolas

portuguesas envolvidas, e atrevo-me a ficar ainda mais em silêncio por verificar, tal como o imaginei previamente, que a presença das artes na escola ainda se encontra demasiadamente submetida ao jogo infeliz de um pensamento e de uma comunicação que faz dela território para narrativas salvíficas.

A crítica agora exposta evidencia o problema de um plano que arrasta atrás de si a aura de uma cultura mediatizadora e frágil. Suspeito, tal como Hofmannsthal o manifestou na sua Carta de Lord Chandos (2015), que o plano aí está para provar a existência de uma crise aguda de identidade e de cultura, quer das escolas, quer de quem nos governa.

Termino, dizendo que ler um plano não significa fechá-lo no meu próprio dizer. Foi minha intenção abri-lo a um debate intenso sobre a sua presença entre nós. O que é que ele está realmente aqui a fazer?

Ao indagá-lo percebi – bastará para isso observar o resultado das suas primeiras manifestações – que, se ele lá não estivesse, ninguém teria dado conta disso. Porquê? Porque o que emerge dos resultados, para lá das expectativas criadas, é aquilo que as escolas, sem ele, já faziam. Mal ou bem, as escolas, conscientes da rarefação das artes no seu seio, já articulavam, e irão continuar a articular, um conjunto amplo de manifestações.

Por isso, poderia agora invocar uma negatividade bartlebiana tal que, adjudicando um significante exterior ao discurso do plano, eu a pudesse requisitar para o poder negar, sabendo que isso até poderia vir a dar frutos na discussão a ter.

Prefiro, no entanto, dar nota que, ao invés da presença deste plano nas escolas, ao contrário da presença dos artistas na escola e da enunciação barroca do seu valor entre nós, bastaria dar autonomia às escolas para se libertarem de um poder soberano substantivado em currículos, em programas, em pedagogias e em planos que vão expulsando quem vive nas escolas, da possibilidade de acreditarem que, afinal de contas, o *artístico* e o *sensível* já lá estavam à espera de poderem ser alimentados por gente questionadora.

Por já ter sido dito ao Dantas o que se queria dele, não faço isso junto a este plano e remeto-me, agora sim, a um silêncio capaz de me ajudar a encontrar um lugar e um tempo, bem longe do plano, onde o pensamento e o artístico vivam na sua necessidade mais genuína.

Saio pela esquerda alta agradecendo o facto de me terem “ouvido”.

## Referências

- Comissão Executiva do Plano Nacional das Artes. (2019). *Plano Nacional das Artes: uma estratégia, um manifesto. 2019-2024*. República Portuguesa – Cultura e República Portuguesa – Educação. <https://bit.ly/3tNNas6>
- Hofmannsthal, H. von (2015). *Carta de Lord Chandos*. Relógio D'Água.