

Desplanificar, descapitalizar, desobjectificar

Catarina Almeida¹

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

¹acatarina@fba.up.pt

Resumo

Este texto é uma reflexão que se seguiu à moderação de um painel no *Congresso Internacional Diálogos entre Brasil e Portugal – O Ensino Artístico* que temos e o que queremos, no qual a objectificação/substancialização do artístico funcionou como denominador comum da discussão. A partir de diferentes pontos de vista, o debate procurou lançar um olhar desiludido à sedução e captura levadas a cabo por tecnologias escolares – planos e projectos – que se apropriam, transformam e usam o artístico e os artistas para fazer funcionar uma escola calculista e feita de previsibilidades. Por outro lado, a fetichização da arte na escola concretizada por esses documentos orientadores alimenta também uma positividade de tal ordem que silencia e vulgariza as actividades dos professores de artes, sobretudo quando complementados por artistas visitantes.

Procura considerar-se o problema da objectificação do artístico a partir de uma desplanificação radical da escola, para assim descapitalizar o artístico e pensar na possibilidade de uma experiência intraduzível, não objectificável, isto é, de esse artístico poder ser qualquer coisa e não somente o que se planeou e projectou que fosse.

Do painel: a objectificação planeada do artístico na escola fez sempre parte da conversa

No congresso *Diálogos entre Brasil e Portugal* coube-me moderar um painel de intervenções que recordo pela pertinência dos assuntos, e pela transversalidade das preocupações, estas indiferentes à fronteira atlântica que separa Brasil e Portugal por uma recta de mais de 5000 km de água salgada. Não apesar mas por causa das singularidades de cada apresentação, de Mário Azevedo (PT), Edite Colares (BR), Ana Akauí (BR), e Pedro Sugeta (BR), e contando ainda com comentários de quem se quis juntar à plataforma da sessão, foi possível encurtar distâncias por via de pontes criadas sobre inquietações comuns no domínio da educação e ensino das artes. A especificidade de planos governamentais e de currículos para uma e outra geografia converteu-se, naquelas discussões, em partilha de problemas comuns, de enunciados semelhantes, e, no mais das vezes, de resolução adiada destes. Na véspera tínhamos assistido a um desmantelar cuidadoso do *Plano Nacional das Artes* português (PNA, 2019), na análise de Catarina S. Martins (FBAUP/i2ADS), que num gesto crítico e perspicaz desvelou o jogo caprichoso daquele documento, apreendendo-lhe a positividade gritante e reconhecendo a urgência de um olhar desiludido sobre o aparato de sedução montado por ele, com ele. As considerações dessa leitura não se esgotam nem são exclusivas do PNA. Na verdade, elas repetem o paradoxo que tantas vezes assiste à chamada das artes à escola, envoltas na ilusão transformadora, na missão salvífica e/ou na tese desenvolvimentalista, que servem uma compartimentação e objectificação da experiência artística – a sua substancialização, como afere Gaztambide-Fernández. O mais que da análise ao PNA sobrou para o nosso painel foi a percepção partilhada da recorrente objectificação do artístico no escolar e os problemas que, de ângulos diferentes, foram sendo levantados na sessão. Ana Akauí teceu considerações sobre as competências e a formação de professores de artes num mundo cada vez mais complexo; Edite Colares analisou as dificuldades da permanência do artístico no ensino e apelou à ‘poetização da escola’; Pedro Sugeta apontou a distância que vai entre o estatutariamente estabelecido e a realidade escolar; e Mário Azevedo, apesar de ter sido o primeiro na ordem sequencial das falas, acabaria por premonitoriamente coligar na sua apresentação, a partir da retoma do PNA, a dimensão comum de todas as outras participações, que descobriram na documentação oficial das políticas educativas o norte da escola e o (des)norte do artístico. É este planeamento (nacional artístico) da escola – num vento soprado pelas lógicas de mercado e pela política capitalista, como foi apontando Sugeta – que objectifica e substancializa o artístico e o faz perder o norte, de tão nítido e vibrante que este se mostra nas normas, planos e direcções

governamentais. Precedida pela objectificação, a outra dimensão notória na sessão foi a esperança partilhada entre os oradores de um compromisso com outros sentidos para a Educação Artística por via de uma poetização e/ou desplanificação radical da escola.

Documentos como o *Roteiro para a Educação Artística* da UNESCO, a *Agenda de Seul* ou as competências educativas da OCDE – entre outros de escala intercontinental e leis de base nacionais – são frequentemente trazidas para orientar um pensamento (doutro modo imprevisível) que assiste a introdução e manutenção das artes no contexto do ensino. Orientações destes documentos infiltram-se em planos e directivas ministeriais, e lideram iniciativas escolares, naturalizando-se no papel pouco casual de luzeiros, guias-estrela na difícil travessia da arte na escola, agora domesticada, outrora selvagem. A imprevisibilidade do artístico e de um pensamento sobre o artístico é, assim, vetada, e encontra na organização proposta por esses documentos-guia a impossibilidade da surpresa, do desavisado, do desconhecido. Mais do que defender que, seja em que circunstância for, o artístico é esse imprevisível e esse desconhecido (muitas vezes é-o, algumas vezes não o é de todo), trata-se neste texto – e também de alguma forma se tacteou o mesmo no diálogo entre Brasil e Portugal que motivou o texto – de reconhecer que a estrutura escolar é avessa e erradica qualquer desses sinais, os quais são ilegíveis, incomensuráveis, mesmo incapturáveis para os instrumentos de que dispõe. Pressupõe-se, pois, que o portão da escola delimita o que lá fora fica entregue a uma absurda errância inoperante, comprovada pela inutilidade e pelas energias gastas sem proveito conhecido. Para lá do portão da escola não chegam as sondas missionárias da captura, não chega o fio do estetoscópio, ou a escala da régua, e que, sem instrumentos para ler, não consegue ver – nem perceber – o que acontece no espaço selvagem. Haveria, então, que esticar mais os fios, as régua, as sondas, e assim conseguir finalmente alcançar e ler de mais perto esse absurdo inútil da arte, por fim capturado, outrora errante. Ler de tão perto que desloca essa arte, que a iça e força a aproximar-se da escola, e que para conseguir passar o minúsculo portão a aperta e torce, apara-lhe as franjas e os arrebiques, recondu-la à forma rudimentar dispensando-lhe os trejeitos poéticos e as obstinações intencionais. Resta uma matéria irreconhecível, espécie de apátrida, que nem os artistas sentem como sua, nem dela estão realmente seguros os professores de artes – insegurança que o nosso painel assim testemunhou.

Com raízes fortes no período Romântico, a desconfiança dos artistas em relação ao ensino da arte só seria amenizada por alturas de metade do século XX. Por esta altura, a crença de que a arte não podia ser ensinada foi perdendo força com a inclusão de artistas famosos vivos nas escolas de Belas Artes nos Estados Unidos, solução

esta encontrada para ampliar recursos humanos docentes e dar resposta a um número crescente de ingressos na formação artística dos veteranos de guerra (Singerman, 1999). Os mitos românticos e as narrativas vanguardistas da arte moderna que riscaram um caminho diferente para académicos e para os artistas dos Salões, até hoje emprestando ao academismo um sentido conservador e pouco apelativo para o artista em afirmação, construíam entendimentos daquilo que se podia ensinar nas escolas, muitas vezes reduzindo esse leque a planos tecnicistas e a um adestramento intensivo da mão. Até aos anos 50/60 do século passado, o percurso de professores e de referências no mundo da arte pareciam irremediavelmente apartados, afastando associações entre desempenho escolar e reconhecimento profissional, algo que a proximidade de exemplos vivos a um contexto de aprendizagem ajudaria a contrariar, embora não a resolver. Ainda hoje a relação de artistas e ensino conserva um lado de insubordinação, porventura actualmente menos espontânea e mais estratégica, e talvez por isso o deslocamento destes a escolas seja anunciado com a pompa e a circunstância de toda a novidade, e com o fascínio típico que o exótico e o estrangeiro exercem, ainda mais sobre crianças habituadas a um contexto escolar relativamente circunscrito. Não parece desacertado notar que os programas de artistas nas escolas se apoiam muito, de modo geral, no mistério que envolve esses forasteiros e a sua ida – sempre esporádica mas calculada, para que não percam a aura e se tornem professores (técnicos, portanto) – a um terreno de compromisso ideológico como é a escola, sem a intenção de a mudarem, ou de se converterem, mas passando incólumes a essa experiência. Já dos outros – os estudantes e seus professores – terão saído seguramente transformados da mesma experiência, não se esperando outra coisa, e seguindo um guião detalhado desse processo concebido pelos luzeiros do costume. E daí novas competências, novos traços de personalidade, e novas ambições, ‘injectadas’ (Gaztambide-Fernández, 2013) nos corpos daqueles sujeitos do futuro. É esta a experiência de contacto com o artista e com o artístico tantas vezes desejada em planos anuais de actividades, sem, contudo, também considerar o agravamento da cisão entre comuns professores de artes e os extraordinários artistas, mesmo que ambos partilhem uma formação semelhante ou até uma prática artística continuada; ou o aumento do fosso entre o artista criador e o aluno imitador – bom imitador, na melhor das hipóteses. O afamado ‘contacto’ decorre, assim, sem que os artistas visitantes verdadeiramente se perturbem com a capitalização da sua própria presença para o fortalecimento do mistério. E o que pode um vulgar professor de artes perante o fascínio que sobre todos exerce o mistério? Como descapitalizar o misterioso artístico ainda que perseguindo a poetização da escola? O empenho da instituição escolar

para capturar o absurdo daquilo que desconhece ou não compreende, metamorfoseando fantasias disformes, pluriformes, em objectos de estudo modelados, limados, segmentados, prevê também um espaço para que se mantenha aceso o fascínio pelo mistério. Esse lugar concebido de simulacro, é exactamente o que comprova, por um lado, a finura de toda esta maquinaria escolar (Varela & Alvarez-Uria, 1992), e, por outro, a cumplicidade de planos e planificações na projecção do possível (e do impossível, por exclusão) da arte na escola.

O que se segue são breves considerações sobre como o problema da objectificação do artístico pede uma desplanificação radical da escola, e como desplanificar pode, enfim, converter-se na descapitalização desse artístico (que objectifica, substancializa, planifica... capitaliza).

Desplanificar a escola

Concebida como instituição de grande permeabilidade, a escola torna-se facilmente montra de todas as iniciativas e vontades políticas que chegam de fora para dentro, resguardadas na e pulverizadas pela catadupa de planos e projectos que se redundam e atropelam nas sucessivas reformas que, aqui e a 5000 km a oeste, ocupam o trabalho governativo em educação em regimes pós-ditatoriais. Nesta reflexão entram ambos, planos e projectos, para dar conta de duas forças responsáveis pela manutenção do trabalho escolar nesta escola da reprodução. A invasividade dos planos (dos PNAs, *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, *Aprendizagens Essenciais*, e todos estes documentos que fixam o futuro) impõe o conhecido como o exclusivo possível no ensino, e os projectos, em grande número e variedade, anestesiam e tecnicizam alunos e professores. A combinação desses dois dispositivos – planos e projectos – propõe a sobreposição da foucaultiana sociedade disciplinar e da sociedade do desempenho, esta tal como introduzida por Byung-Chul Han *n'A Sociedade do Cansaço*, na medida em que produz simultaneamente o sujeito obediente e planeado, e isto por via da projecção do sujeito empreendedor de si mesmo. A catadupa de projectos que bate à porta da escola para integrarem os planos anuais de actividades corporiza o excesso de positividade e do poder ilimitado que caracterizam esta sociedade do desempenho, em que indivíduos são sujeitos a uma abundância de estímulos e de informação que os mantém permanentemente ocupados, anestesiados. A produção desmesurada de um vazio crítico torna-se possível pela hiperactividade maquínica de uma escola obediente. Sem tempo e sem espaço para a alteridade, o trabalho na escola, e em particular nas artes dentro da escola, tecniciza-se, torna-se mecânico e previsível, lógica e metodologicamente projectual, e descarta possibilidades de ruptura da ordem estabelecida e de singularidade.

Neste contexto, o peso de esperanças como promessas de futuro, veiculadas em linguagens de sedução e em fetichizações do artístico, encontram terreno fértil. O artístico passa a ocupar aquele discreto lugar do simulacro, ficcionando rupturas para ao mesmo tempo ir afinando cada vez mais a maquinaria da escola e da lógica de predeterminação que os planos personificam. O plano para o artístico não pode senão ser alimentado pela hiperactividade dormente e soporífera deste mesmo artístico, presente em projectos que o concretizam em algo que já está irremediavelmente longe da errância, da imprevisibilidade, da potência de não (fazer assim), do político que poderia instaurar. O artístico não é sempre isto, mas também pode ser isto. E a educação artística, tomada por Dennis Atkinson enquanto terreno de desobediência, tem a responsabilidade de se opor a toda a fetichização de planos e de projectos que, ao dourar matérias que pertencem aos problemas do quotidiano, os excluem definitivamente e se deixam capturar pelo dispositivo do artístico autoritário, inacessível, que estabelece clivagens cada vez mais inultrapassáveis entre os artistas e os outros; que alimenta cada vez mais a ordem vertical daquele que faz e pensa, para aquele que admira e reproduz; que transforma cada vez mais o político do artístico na obediência da escola; que afasta cada vez mais o desejado artista do vulgar professor de artes, retornando aos inícios do século XX quando a academia só por acidente produzia artistas.

À educação artística como terreno epistemológico de desobediência e crítica – ou seja, crítica enquanto a “arte de não nos deixarmos governar de tal modo” (Foucault, 2017) – interessa mais a ideia do acidente do que a de produzir artistas. A escola generalista não tem, de facto, esta ambição, o que não deixa de ser uma razão adicional para a relativização e a ponderação quanto a esse fascínio pela integração de artistas nas escolas. Visitas programadas de alunos a ateliers e de artistas a escolas para assim concretizar um conhecido desejo obscuro de ‘contacto’ com a arte não faz mais sentido se esse mesmo contacto não for pensado e problematizado, ao invés de entregue a uma qualquer crença que lhe atribui um poder teriacal sem necessidade de ajustes e de argumentação. Também o fazer hiperactivo de actividades artísticas (ou comumente adjectivadas de criativas) inseridas em projectos convida a levantar questões, seja por instruírem num tipo de metodologia (projectual) específica, que genérica e automaticamente se identifica com práticas artísticas, de design e arquitectura, seja por instrumentalizarem um conjunto de competências que, sob o pretexto do artístico, se dirigem à edificação do cidadão e trabalhador do futuro, perseverante, criativo, capaz de solucionar problemas e de trabalhar em equipa. Por vezes essa instrumentalização segue ainda mais explícita, quando o projecto é proposto ou patrocinado por indústrias exteriores à instituição escolar

que, assim, a pretexto de desafios escolares, distribuem interesses políticos e económicos em franjas que um regime de excepção deveria proteger. Mas de novo os projectos se encontram com os planos – é fácil verificar que os dois nunca se afastaram realmente –, partilhando o mesmo problema da crença inquestionável numa positividade do artístico, ora genuína, ora estratégica, ao propiciarem aos primeiros uma espécie de simulacro do que é ser artista – mesmo que num ambiente altamente condicionado como a escola, a ambição é assim mantida.

Os planos e projectos que invadem em grande número a sala de aula todos os anos transportam em si suposições sobre a escola, sobre o que é e o que deve esta ser. Planificar é um gesto profundamente invasivo. Não só pressupõe a passividade da vida escolar, como a potencia, ao inscrever a sua actividade, particularmente a da educação artística, num espectro de racionalidade e de previsibilidade. Como assinalou Jorge Ramos do Ó (2007), os alunos desta escola são reprodutores de verdades – verdades dos outros sobre si, dos outros sobre os outros –, mas nunca criadores de mundos, nem tampouco dos seus mundos. Os mundos são trazidos por estes planos, esmerados e prontos a usar, passam o portão da entrada e a escola recebe-os, na sua passividade congénita, sem neles participar. Tais mundos primorosamente planificados traduzem com esplendor a organização necessária à pedagogia – ou mais justamente, à didáctica –, e com esta a natural e consequente objectificação do artístico. Pode a arte ser pedagogizada sem ser colonizada pela forma escolar? Como planear o imprevisível? Pode a experiência artística planear-se e sobreviver dentro da estrutura maquínica do ensino? A questão que de fundo que se coloca com estes planos e com estes projectos será a de ‘como podemos poetizar a escola?’, em vez de como podemos ‘indisciplinar a escola?’ (como sugere o PNA). A indisciplina desde logo pressupõe ideias pouco esclarecidas sobre a natureza da arte, ocultando as complexidades da experiência artística num contexto social e cultural mais amplo, como aponta Gaztambide-Fernandez, ao chamar a atenção para “the ballet is Beautiful not despite but because many young dancers starve themselves to look the part” (2013, p. 214). Além do mais, indisciplinar é um meio caminho, um processo vago já de si capturado pela própria fetichização que o projecta. É como as ‘novas’ práticas, ou o ‘fazer diferente’, que quantas vezes se convertem num fim em si mesmo, tanto mais quando carecem do conhecimento sobre o que tornou possível pensar essa novidade e essa diferença. Do mesmo modo, indisciplinar pressuporia sempre perceber o sentido disciplinar da escola, aceitável em planos e projectos, onde surge como algo que se gora equilibrar com o contrapeso do artístico onnipotente.

Descapitalizar o artístico

Parecemos tantas vezes encahalados no impasse de opor arte e escola, como se exemplos de vanguarda não nos ocorressem como tendo sido bem-sucedidos a desinstalar consensos no seu tempo sob uma qualquer forma de convivalidade de ambas as dimensões. Algo (des) funcionou nesses marcos históricos, e outras descontinuidades podem acontecer, pelo que insistir na ideia de uma incompatibilidade essencial significa recuar, no mínimo, uns cem anos, ou ignorar acontecimentos relevantes na conjugação dessas ideias. Escolas como a Bauhaus e a Black Mountain College saltam à vista pelo seu cunho singular e poder instaurador, mas outros exemplos sugerem que coisas interessantes podem também propiciar-se em modelos escolares mais ou menos conservadores. Jan Masschelein e Maarten Simons (2012) notam como as tradicionais formas escolares da palestra e do seminário, por mais reaccionárias que sejam na sua génese doutrinária, não deixam de potenciar rupturas na ordem escolar, minando lógicas verticais de poder-saber e abrindo brechas e entrelinhas para acontecerem outras coisas, verdadeiros imprevistos.

Sobre a importância do seminário já Michel de Certeau intuíra que este o ajudaria a compreender o que o “imprevisível nos pode ensinar a respeito de nós mesmos” (Ó, 2018), olhando esse lugar-comum do seminário como uma espécie de laboratório que permite a cada um articular as suas práticas e interesses e, com isso, provocar encontros e conversas inusitadas. Esse lugar próprio do modelo escolar colocaria finalmente em jogo a verdade inquestionável repassada como mercadoria, e constituiria a hipótese de substituir o papel de receptor pelo de criador – retirando assim tal exclusividade ao artista –, esquivando-se dos caminhos predefinidos e planificados, da racionalidade científica aplicada à pedagogia e à experiência artística, a tudo aquilo que profetiza uma condenação à obediência a ideários políticos importados. O professor articulador, como o imaginou de Certeau (Ó, 2018), não estaria dirigido por esses poderes invasivos de uma sapiência intocável, mas movido pelo melhor plano entre os planos, talvez o ideal, que é o da improvisação e o do jogo de cintura, o de transportar um arquivo vasto para reagir às interpelações questionando-as e desmontando-as, lançando-as na crise e fintoando consensos, estes sempre planeados para manter incólume o poder instalado. E a arte, cujo autoritarismo é própria condição sine qua non, saberá sobreviver sem uma mensagem de verdade para repassar que vulgariza professores às custas de um referencial extraordinário e exclusivo? E a escola, que capitaliza essas exclusividade e extraordinariedade da arte a cada plano e a cada projecto da educação artística, como poderá despende essa quimera e, finalmente, capitalizar os professores (de artes)?

Não se trata aqui de aprofundar uma vala entre escola e arte, mas de compreender as suas imperfeições que sempre as mantêm tão próximas e tão distantes, e tão distantes mas ao mesmo tempo tão próximas, quer em planos endógenos de cooperação, ou em panaceias e promessas de sempre de radicalizar a escola com a arte, embora sabotando a arte com a escola e reforçando a última com versões travestidas da primeira. Mas, realmente, poderiam as coisas ser de outra forma, e essa radicalização poderia, talvez, acontecer sem a sabotagem nem a captura dos meios.

Não estando a escola comprometida com a formação de artistas, pode, então, dispensar os artistas? Argumenta-se aqui, que somente no mais que exceda o seu sentido do político na partilha do sensível (Rancière, 2010). A dimensão política tem, segundo Jacques Rancière, uma camada estética inerente que se manifesta na configuração do sensível, sendo que o sensível congrega o estético e o político, e a sua partilha é sempre controversa e discutível por debater o comum e a comunidade a partir de uma repartição desigual de modos de ser, de ver, de fazer, de perceber e de falar. Sendo esta relação entre estética e política que interessa ao terreno epistemológico da educação artística, a sua deslocação para a escola poderia, por fim, despoletar formas de construir e de reconstruir a visibilidade e o entendimento de objectos, modos de fazer e de narrativas acolhidos pela tradição do ensino, pelo funcionalismo da instituição escolar, e pelo poder governativo. Em vez de se capitalizar a autoridade e onnipotência da arte no contexto educativo para se sobrepor à vulgaridade mundana do professor de artes, poderiam as suas dimensões políticas e críticas tensionar com a sua própria passividade e indiferença nessa onnipresença em projectos e planos de salvação da escola e dos alunos. Se a arte se convencer que é a promessa de salvação que consigo arrasta e consigo se confunde que hipoteca a sua possibilidade de ser qualquer coisa, talvez os artistas se sintam enfim usurpados pela fetichização e instrumentalização de que são alvo. E é esse momento que pode marcar um desejo que não é o de desaparecer virando costas, mas o de se reinventar enquanto prática (que também tem de ser) pedagógica.

A activação de uma dimensão pedagógica nas práticas artísticas escolares corresponderia a um culminar do processo de descapitalização do artístico assegurado por uma horizontalidade necessária à construção dialogada entre professores e artistas, entre arte e escola. Mais do que incendiar esta última com planificações e projecções daquilo que deve ser, uma formação de professores que enfrente decididamente estes problemas inesgotáveis é urgente para repensar não o que quer, mas o que pode a arte no ambiente escolar, e para tanto quanto possível reinventar a experiência escolar fora do espectro instrutório da previsibilidade e da reprodutibilidade.

A reflexão breve e algo vaga deste texto surge da oportunidade do *Congresso Internacional 'Diálogos entre Brasil e Portugal – O Ensino Artístico que temos e o que queremos'* e liga-se à cadência inconformada que é partilhada por um grupo de professores e investigadores ligados ao Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário (MEAV) da Universidade do Porto. Neste mestrado profissionalizamos professores para o exercício da docência em artes visuais em Portugal, e, a partir de uma matriz curricular que conjuga docentes das Belas Artes e docentes das Ciências da Educação, procuramos debater especificidades do campo epistemológico da educação artística na actualidade. A publicação do *Plano Nacional das Artes* em meados de 2019 desencadeou reflexões várias sobre, entre outras coisas, a relação das artes com a escola, o valor da integração nesta de artistas visitantes, mas também sobre a cada vez maior urgência de se discutir a formação de professores de artes, cada vez menos encerrando essa discussão naquilo que documentos políticos determinam como sendo as competências desejáveis para estes sujeitos, mas procurando desburocratizá-la e percebê-la sob a potência de um artístico descapitalizado e politizado. Por um lado, a identificação de uma formação artística carenciada dos professores de artes de variados níveis de ensino vem sendo referida em trabalhos anteriores e em curso de alguns destes investigadores e professores do MEAV (*Estudo de Avaliação Sobre o Impacto das Políticas Públicas na Área da Educação Artística em Portugal – Relatório Final 2015* – coordenado por Catarina S. Martins e Luís Alves; o projecto internacional Erasmus+ CREARTE [2015-2017] liderado pelo i2ADS e Catarina S. Martins para a experimentação pedagógica com arte contemporânea em escolas primárias europeias; e projecto *LabEA - Felgueiras [2019-2021]* coordenado por Catarina S. Martins, Catarina Almeida e Tiago Assis, dirigido à formação de professores do 1º ciclo na área das expressões) e vem pedindo uma incidência e esclarecimento maiores sobre os processos e potencialidades do artístico em contextos educativos; por outro lado, a premência e a aspiração de instalar definitivamente e fortalecer o território da educação artística no cruzamento do artístico e do pedagógico, mas também do investigativo, tem motivado uma formação destes estudantes, futuros professores profissionalizados, igualmente experimentada no pensamento crítico pautado pelo pós-estruturalismo e pelos estudos decoloniais da contemporaneidade. O trabalho desenvolvido no âmbito do MEAV procura, por estas razões, formar professores capazes de perceber as tensões e as potências da sua prática, questionadores dos discursos instalados e naturalizados em torno da conceptualização do professor de artes visuais, e articuladores das principais questões que interligam a arte contemporânea ao ensino artístico. Um documento como

o PNA propõe-se complementar estes professores profissionalizados com a presença de artistas nas escolas. Como se não bastasse a ideia de complemento preconceituar uma falta naquilo que se quer complementar, essa falta perspectiva-se resolvida com um qualquer artista (que não é um artista qualquer, entendido recorrendo à ideia do porvir de Giorgio Agamben [1993]) sobre quem nada mais é preciso saber senão que é artista. É este tipo de capitalização alienadora, veiculada por planos oficiais e projectos escolares, que este texto procura focar e discutir. E é também sobre este género de cegueira que o trabalho no MEAV intenta fazer conflituar o artista excepcional e o vulgar professor de artes, para promover a banalização do primeiro e a desfuncionalização do segundo.



E o que sabe e pode saber um artista sobre estas coisas? Talvez muita coisa, ou talvez quase nada, mas entre uma e outra há que desiludirmo-nos da positividade do mistério que capitaliza o artístico, se queremos ainda imaginar na escola uma potência subversiva operativa.

E o que sabe um qualquer professor de artes sobre a potência subversiva da escola? Talvez muita coisa. Talvez quase nada. Há que desiludirmo-nos da performatividade dos planos e reconhecer que é na esperança que neles se deposita que reside o principal obstáculo a uma abordagem mais radical ao ensino das artes nas escolas. Talvez mais do que indagarmos sobre que dispositivos tem a escola ao seu alcance para traduzir a experiência artística sem a capturar em planos e projectos de uma arte travestida em matérias ensináveis e mitificada em mistério fetichizado, importaria pensar na possibilidade de uma experiência intraduzível, não objectificável, isto é, de esse artístico poder ser qualquer coisa e não somente o que se planeou e projectou que fosse.

Referências

- Agamben, G. (1993). *A comunidade que vem*. Lisboa: Presença.
- Benjamin, W. (2018). *A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica*. Brasil: L&PM.
- Foucault, M. (2017). *O que é a Crítica? Seguido de A Cultura de Si*. Lisboa: Edições Texto & Grafia.
- Gaztambide-Fernández, R. (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review*, Vol. 83, No. 1, Spring 2013.
- Han, B-C. (2014). *A sociedade do cansaço*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Masschelein, J. & Simons, M. (2012). School - a matter of form. In Gielen, P. & De Bruyne P. (Eds.). *Teaching art in the neoliberal realm - Realism versus cynicism*. Amesterdão: Valiz.

- Ó, J. R. do (2007). Desafios à escola contemporânea: Um diálogo. *Educação & Realidade*, v. 32, nº 2, 2007.
- Ó, J. R. do (2018). Vincennes, o desejo de aprender na universidade e as nossas vidas. *Público*, Junho, 2018.
- Rancière, J. (2010). *Estética e política. A partilha do sensível*. Porto: Dafne.
- Singerman, H. (1999). *Art subjects: Making artists in the american university*. Los Angeles: University of California Press.
- Vale, P. P. Do; Brighenti, S. B; & Pólvora, N. (2019). *Plano Nacional das Artes*. Versão disponível no site da Direcção-Geral da Educação.
- Varela, J. & Alvarez-Uria, F. (1992). A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, 6, 1992.