

Sendo ‘killjoy’: um olhar crítico de uma investigadora em educação artística sobre o Plano Nacional das Artes

Catarina S. Martins

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

Resumo

A partir da figura de ‘killjoy’, de Sara Ahmed, como aquela figura que coloca problemas que perturbam uma certa ordem e pacificidade desejadas, centro-me no Plano Nacional das Artes com o objectivo de mostrar como, neste plano, não existe um questionamento crítico das premissas e proposições lançadas. Por um lado, a mobilização da ideia de arte e educação não são submetidas a um escrutínio crítico, por outro lado, o alinhamento com documentos como o Roteiro para a Educação Artística da Unesco ou o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória, inscrevem-no nas agendas neoliberais para a educação. O uso recursivo de palavras provenientes de um mundo supostamente crítico procura anular a sua questionabilidade e, em simultâneo, universalizar posições. Ora, nem as artes nem a cultura se podem imiscuir a uma crítica a si mesmas, sob pena de reproduzirem as estruturas hegemónicas de poder que as faz, a elas mesmas, existir. Por outro lado, a educação terá também de se questionar sobre que saberes, que formas e que propósitos a enformam.

‘Killjoy’: colocar problemas onde aparentemente só se reconhecem soluções

Em 2019 foi apresentado publicamente, pelos Ministérios da Cultura e da Educação, o Plano Nacional das Artes (Vale, Brighenti, & Pólvora, 2019). O documento visa determinar o rumo da educação artística em Portugal para os anos que se seguem, sob o lema ‘uma estratégia, um manifesto’, e antecipando o seu próprio desaparecimento, ou ‘irrelevância’, como parte de uma política sustentável. São vários os documentos com os quais este Plano se alinha, quer a nível nacional, quer internacional. Na comunicação social, o Plano Nacional das Artes teve, particularmente aquando do seu lançamento e nos meses que se seguiram, um espaço de promoção importante, sem que, no entanto, se tenham colocado em questão os princípios fundadores e as ‘predisposições’ deste Plano, numa perspectiva histórica e de investigação.

Sobre o Plano Nacional das Artes, pouco se pergunta. À partida é como se, perante a opinião corrente, pelo menos de uma elite cultural e artística, de um desinvestimento profundo e continuado no campo artístico (desde o educativo ao plano do financiamento da cultura), ou seja, de um desinvestimento face a uma certa ideia de arte e de cultura que não coloca em questão a sua própria constituição como uma esfera excepcional (apenas alguns estão nesse lugar de produtores de arte e parecem ter uma predisposição inata para criar ou para usufruir de forma ‘natural’ de uma cultural legítima ou de práticas artísticas tidas como mais ‘radicais’), e, simultaneamente, uma esfera que se pretende democratizar enquanto ‘consumo’ (a formação de públicos, de contempladores, de admiradores, etc, sem os quais aqueles que produzem arte, mas sobretudo os que a colecionam e exibem como parte do seu ‘eu’ culto e do seu capital simbólico e de ‘gosto’), fosse absolutamente inquestionável a ideia de termos um plano, ou antes, um manifesto (apropriação desse termo da radicalidade artística europeia), e de esse plano ser ‘nacional’. As interrupções que fiz na frase anterior, por meio da utilização de parêntesis, pretendem deixar claro que não deve ser tomado como consensual o lugar que a arte e a cultura ocupam a partir de um discurso que, ao não se questionar a si próprio, ignora muitas das histórias de violência que o constituem. Como o coloca Carmen Mörsch, a educação cultural “não surgiu no vácuo. [...] surgiu e foi formada num contexto de ideias ‘dominantes’, e condições sociais, políticas e económicas do seu tempo” (Mörsch, n.d.).

Sobre o modo como chegámos a uma espécie de consenso sobre as artes, capaz de gerar um Plano Nacional das Artes, nenhuma discussão tem vindo a ser feita no panorama português. Não há uma leitura crítica da hegemonia que transporta o conceito ‘artes’: que ‘artes’?; vistas e classificadas a partir de onde?; que heranças?. O que é considerado como ‘artes’, quem aí tem lugar, quem não é representado

dentro dessa esfera? Quem é, por outro lado, concebido como grupo alvo de programas promotores das artes para uma transformação social? Colocando de outra forma: como são as artes instrumentalizadas no campo educativo em termos de uma finalidade, seja esta a de potenciar aprendizagens noutras áreas do saber, a de formar tipos específicos de ser sujeito, a de celebrar formas de vida particulares (em detrimento de outros saberes, outros sujeitos, outras formas de vida)?

Perante, portanto, tanta positividade em torno deste investimento nas artes, a posição que ocuparei aqui será a de 'killjoy', termo de Sara Ahmed (2010) e que, em português, significará uma espécie de 'desmancha-prazeres'. Killjoy é a feminista que coloca problemas que sabotam uma espécie de felicidade, ou de positividade, que se apresenta como devendo ser partilhada por todos. Killjoy é a figura que vem perturbar uma certa pacificidade que, por si só, quer as artes, quer a cultura, deveriam propiciar. Interessa-me permanecer nesse lugar de problematização e desestabilização do paternalismo assente na assumpção daquilo que é bom para os outros, e que estaria fora da sua possibilidade de alcance e representação se não lhes fosse 'oferecido' por quem detém o poder sobre as representações legítimas.

A ideia de cultura, tal como a ideia de arte ou de educação, não podem ser separadas da construção de uma modernidade Europeia assente em práticas coloniais, capitalistas e patriarcais. Edward Said chama a atenção para o facto de que muitos humanistas "são incapazes de fazer a conexão entre a prolongada e sórdida crueldade de práticas como a escravidão, a opressão colonialista e racial e a sujeição imperial de um lado, e a poesia, a ficção e a filosofia da sociedade que se engaja nessas práticas, de outro" (Said, 1994, pp. xiii, xiv). Deste modo, tudo aquilo que aparecesse no interior destas esferas deveria, à partida, ser considerado 'bom'. Estas posições salvíficas e assentes em retóricas dos efeitos que as artes provocariam em cada um de nós e no desenvolvimento das crianças como cidadãos, sustentam-se na crença, como afirma Gaztambide-Fernandez de que "se é arte, deverá ser bom. Fim da história" (2013, p. 220).

A posição que aqui ocupo não é a favor ou contra o Plano Nacional das Artes, mas afirma-se totalmente contra o encerramento deste plano em si mesmo, contra o 'fim da história', só porque 'finalmente' surgiu um plano, vindo do Estado, que considera as artes como importantes e que até mobiliza artistas para efectivar o plano. Enquanto investigadora em educação artística, e alguém que está no terreno da formação de professores e da investigação doutoral na área há mais de uma década, não há 'fim da história' possível.

Procurarei mostrar como este é um Plano que não se pensa a si mesmo de forma crítica, porque se alinha com a produção de uma grande narrativa de consenso, mesmo quando faz uso de expressões

de incerteza, de dúvida ou de crítica. Não podemos usar simplesmente determinadas palavras, como se elas, em si mesmas, contivessem uma força de mudança, quando a matriz por detrás dessas palavras continua a ser uma matriz inquestionada de poder, de supremacia, de capital, de capacitismo, de hegemonia branca, europeia, de classe. Essas palavras (cidadão crítico, flexível, empreendedor, autónomo, aprendiz ao longo da vida, entre outras) são colocadas ao serviço de princípios economicistas e de fabricação de um determinado tipo de cidadão, útil, produtivo, obediente (Martins, 2020). Há uma orientação funcional inscrita em cada uma dessas palavras que se traduz em práticas de governamentalidade¹ (Foucault, 1991). As práticas de governo consistem, precisamente, em fazer com que cada um se relacione consigo mesmo (auto-governo) de forma a sentir-se independente e autónomo. Por exemplo, o cidadão criativo e empreendedor, esse sujeito que é parte da 'classe criativa', como celebrada por Richard Florida (2012), é também aquele que disporá do seu tempo 24 sobre 24 horas, que não beneficiará de laços de um Estado social, porque só ele (hiper-individualização) será responsável pelo seu próprio sucesso ou insucesso (Martins, 2018b). A ânsia do sucesso aberta pela possibilidade de ser criativo baseia-se numa necessidade formada face a práticas de um Estado que faz uso da insegurança como arma de governo. Deste modo, parece simples perceber a sedução que determinadas palavras, como formas de vida específicas (ser criativo, talentoso, empreendedor, flexível, e dispor das 24 horas de cada dia para ser patrão de si mesmo) representam num plano de precarização da vida e do trabalho. Os vencedores da era criativa não precisarão de um Estado social, de sindicatos, de limitação de horas de trabalho, de políticas de proteção no trabalho ou de políticas de representatividade nos locais de trabalho e no mundo político. A apologia acrítica da crítica e da criatividade é, portanto, parte da máquina de produção de políticas diferenciadoras e desiguais e da precarização das vidas dos que menos importam.

A leitura e análise que realizei do Plano Nacional das Artes sublinha fragilidades na sua ancoragem teórico-prática em educação artística. De facto, este é um documento em que a investigação não aparece como uma âncora das proposições e das afirmações. O Plano Nacional das Artes alimenta-se de outros documentos emanados de organizações, de citações de poetas ou escritores ou artistas (numa clara romantização do campo artístico), e faz uso recursivo dos slogans de sedução acima referidos, perpetuando práticas universalizantes a partir de uma visão particular sobre a educação, a arte e a cultura e os propósitos que estas devem cumprir.

Procurarei, por isso, chamar a atenção para as premissas e valores nos quais assenta o Plano Nacional das Artes, denunciando o seu carácter universalizante e o alinhamento com as agendas neoliberais para a

¹ O conceito de governamentalidade é um conceito proposto por Michel Foucault e que aponta para novas práticas de governo do Estado, na passagem para a modernidade, simultâneas com o nascimento dos Estados Nação e a ideia de fabricação do cidadão moderno, assentes numa racionalidade específica. A governamentalidade estabelece-se a partir de relações de poder e de saber, de práticas de individualização e de totalização, e é tanto mais efectiva quanto os sujeitos se governam a si mesmos. O governo estabelece-se, assim, como uma prática direcionada para a transformação e direcionamento da conduta de cada sujeito a partir de processos de subjectivação em que a liberdade e autonomia individuais não se opõem, antes alimentam, a própria possibilidade governativa.

educação. Em suma, perante o aparato de sedução criado em torno deste Plano Nacional das Artes, uma crítica ao seu carácter dominador e governamental, trará um olhar desiludido porque politicamente comprometido com outros sentidos para a educação artística.

O Alinhamento com as Agendas Internacionais, ou, como se evita enfrentar a história

Procurarei agora traçar alguns dos alinhamentos deste Plano Nacional das Artes com dois documentos, um de âmbito nacional e outro internacional, sem que, no interior do referido Plano, se abra uma discussão crítica das proposições e apropriações e sobre o que essas aproximações significam. Contudo, antes de passar a essa análise, e como forma de tornar ainda mais evidente o carácter universalizante que este Plano procura criar, podemos suspender-nos no modo como a Constituição da República Portuguesa é trazida nas suas primeiras linhas. É importante voltar a referir que não se trata de concordar ou discordar com o que aí é dito, na generalidade, mas tão são perguntar o que realmente significa, por exemplo, 'promover a salvaguarda e valorização do património cultural, tornando-o elemento vivificador da identidade cultural comum?'. O que significa isto num país como Portugal, com um passado de colonização, com um presente feito de monumentos, de património que exalta uma identidade portuguesa, omitindo que esta se constituiu na usurpação de mundos, que esteve assente na escravidão, no tráfico, na pilhagem, na ocupação? O que significa isto perante uma escola que continua a funcionar a partir de uma ideia de cultura e civilização, de todo um arquivo civilizacional assente muito mais em lógicas de reprodução e celebração, do que em lógicas de invenção?

A aparente neutralidade com que surgem afirmações neste Plano tem que ser colocada em questão, porque longe de neutrais, essas afirmações assumem antes uma positividade autoritária que pretende ser inquestionável. A noção de 'património', etimologicamente derivada do latim 'patri' (pai) e 'monium' (recebido) implica uma herança e um conjunto de leis que regulam, no interior de um Estado, a sua preservação com base em princípios construídos sobre a sua validade e importância para aquilo que é, também, uma ideia construída de nação e de identidade cultural comum. Ora, pelas perguntas acima expostas, afirmar a salvaguarda e valorização desse património, deveria constituir-se mais como um gesto incomodativo do que afirmativo. A pergunta a colocar é: que futuro queremos construir e que histórias queremos preservar? Um entendimento da história que questione os arquivos (e o património), passando a colocar-lhes questões que têm que ver com a sua constituição, com as forças que os atravessam, com as exclusões que operaram, não nos permite afirmar para a educação

artística tal missão. Abrir espaços de transformação crítica para a educação artística implica não reproduzir relações de dominação nela operantes desde a modernidade e, por essa mesma razão, questionar os discursos de 'senso comum' que determinam o que deve ser considerado importante, normal, bom, mau, ameaçador, etc.

Se há, no entendimento daqueles que concebem o Plano Nacional das Artes, uma visão crítica sobre esta suposta identidade cultural comum, porque não fazem dessa visão o ponto de partida de um plano que gostaria de criar um outro espaço para as artes na sociedade portuguesa? O que significa, neste Plano, falar de todos os cidadãos, quando, na sociedade portuguesa continua a existir um racismo estrutural, sexismo, classismo, não apenas em termos de acesso à cultura, mas sobretudo em termos da possibilidade de grupos e de saberes minorizados terem espaço para fazer ouvir a sua voz? Quando o campo das artes, da educação artística, quando os currículos escolares continuam informados por práticas e visões altamente excludentes (Martins, 2018a)? Quando as programações de espaços como teatros ou museus continuam a reproduzir agendas hegemónicas? Que imagens estão presentes, por exemplo, no Manifesto do Plano Nacional das Artes? Que espectáculos, que artes, que artistas vêm ilustrar este texto? De resto, como conceber um Plano em alinhamento com outros planos que o antecedem, como o Plano Nacional de Leitura, o Plano Nacional de Cinema, o Programa de Educação Estética e Artística, sem redigir uma linha sobre cada um deles? Serão assim tão consensuais?

Mas passemos ao plano de documentos orientadores que serviram de bússola a este Plano Nacional das Artes. O alinhamento directo com o Roteiro para a Educação Artística da Unesco é afirmado no Plano Nacional das Artes, e mantido o mesmo tom de supremacia e hegemonia que esse roteiro evidencia. Parecem desconhecer, os autores do Plano Nacional das Artes, um campo de crítica sobre o Roteiro da Unesco. Este roteiro foi criticado por um grupo composto por investigadores, académicos e praticantes no terreno da educação artística, unidos naquilo a que chamaram Another Roadmap School². Algumas das críticas nos documentos então produzidos são igualmente válidas e aplicáveis ao Plano Nacional das Artes. Por exemplo, o cluster de África desta rede Another Roadmap School afirma que:

Os documentos de política da UNESCO reflectem a falta de pesquisas substanciais e diferenciadas sobre as práticas de educação artística em diversos contextos sociopolíticos. Os documentos carecem de envolvimento crítico suficiente com a história e a hegemonia persistente das concepções ocidentais de artes e educação dentro do campo. (Decolonizing Arts Education in Africa – Another Roadmap, n.d.)³

² <https://another-roadmap.net/another-roadmap>

³ Por uma questão de integração das citações no texto, optei por traduzi-las para a língua portuguesa. Assim, as traduções são da minha responsabilidade. O/A leitor/a poderá sempre consultar os originais nos textos referenciados.

A crítica aqui produzida é aplicável ao Plano Nacional das Artes no contexto português. No Roteiro da Unesco, como neste Plano nacional, é defendida uma diversidade cultural ao mesmo tempo que se aponta para a necessidade de valores universais. Esta é uma contradição em si mesma, que só é possível passar por consensual se se imaginarem esses valores universais a partir de um ponto de vista que é muito específico, que se afirma como produtor de um discurso de poder que classifica a cultura, e as culturas dentro da cultura, a partir de uma hierarquização, e que, ainda assim, pretende impor essa forma de ver o mundo como universal. O problema principal não é o facto de existirem contradições, mas antes o facto de essas contradições não serem abraçadas criticamente, antes procurando gerar uma imagem de consenso. Apesar de no Plano Nacional das Artes ser dito que:

Assim, após a análise dos documentos e recomendações internacionais sobre educação-arte património e da legislação nacional para a área da educação; depois de terem sido analisados relatórios, estudos e planos nacionais anteriormente realizados e atendendo às sugestões e preocupações dos agentes do setor, apresentamos este plano estratégico relativo ao quinquénio 2019-2024 – pretendendo-se que sirva de base para uma ação acompanhada de reflexão, discussão e trabalho em conjunto. (Vale et al., 2019, p. 14)

O que poderíamos exigir de um plano com as ambições deste? Que a análise das certezas, das predisposições, dos apriori, das premissas elencadas fossem objecto de escrutínio crítico. E isso passaria, de facto, não apenas pela análise, mas por uma análise e posicionamento crítico face a esses documentos e a essas recomendações internacionais.

Outro alinhamento do Plano Nacional das Artes acontece com um documento que também não gerou grande discussão na sociedade portuguesa. Trata-se do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Oliveira Martins et al., 2017). Esse é um documento que aponta para um pensamento crítico e criativo, aparecendo também como consensual o que é esse pensamento crítico e criativo naquilo que é a definição de um 'perfil' de aluno. Em si mesma a contradição passa novamente sem questão. Como conjugar a suposta emergência de um lugar de crítica e de inventividade, perante a determinação normativa de um perfil? Este perfil de normatividade, ou de adaptabilidade é, como já o analisou Tiago Assis, do cumprimento com a adaptabilidade ditada pela OCDE. Trata-se, sobretudo, da aquisição de competências que visam à resolução de problemas, não à sua invenção. Trata-se, então, de produzir um aluno com base num perfil de adaptabilidade a um conjunto de incertezas pré-definido. O pensamento crítico

e criativo estão, neste Perfil do Aluno, confinados “às áreas anteriores [do domínio da tecnologia, da informação, dos códigos] e enredados na codificação, na especificidade da informação e no cálculo e razão da nossa era” (Assis, 2017, pp. 790, 791). Tratava-se, no Perfil do Aluno, mas também no Plano Nacional das Artes, da formação de um sujeito resolvidor de problemas.

O Plano Nacional das Artes apropria-se, a partir do Perfil do Aluno, da ideia da sensibilidade estética e artística. Se no anterior documento, esta ideia de uma sensibilidade estética e artística assumia um tom propagandístico (a anexação da ideia de artes a uma ideia de formação de um cidadão flexível, empreendedor, etc), no Plano Nacional das Artes assumem-se estas sensibilidades como parte de competências que devem ter em atenção diferentes culturas, mas, ainda assim, sem nunca se questionar o que será essa educação da sensibilidade, do conhecimento de um juízo de gosto e o quanto estas ideias enformam um conceito ocidental de arte, de civilização, de civilidade, de cultura.

As artes e a educação artística aparecem assim com propósitos que, quando analisados de perto, estão num plano de violência simbólica, cultural, num campo de disciplina moral, de um 'saber-ser' que passa pela aquisição de competências estéticas e artísticas, pela transformação do aluno em alguém que sabe ver, sabe sentir, de acordo com um racional particular. Caberia aqui a pergunta para que serve a educação. De acordo com as propostas neoliberais, a educação serve para preparar o cidadão como futuro trabalhador e como consumidor de um mundo assente na desigualdade, em que cada um lutará pelo sucesso com base na competitividade e nas lógicas meritocráticas. Um deslocamento face a este propósito obrigaria a considerar o aluno como um sujeito político e a situar cada uma das premissas aqui trazidas nos seus propósitos de resistência face ao mundo que temos. E isso não se faz, como se perceberá na frase abaixo do Plano Nacional das Artes, pela romantização acrítica das artes. Afirma-se que:

As artes podem ensinar-nos a inestimável lição da gratuidade. A do tempo liberto, sem porquê nem para quê, a do prazer desinteressado diante da beleza. Numa época marcada pelo utilitarismo e pelo desejo de eficiência e produtividade, esta subversão é determinante. (Vale et al., 2019, p. 19)

Por um lado, então, esta ideia de uma arte pela arte, como um fim em si mesmo, porque os seus princípios conteriam em si uma força de auto-legitimação; por outro lado, como se lerá na citação seguinte, a impossibilidade de se desalinhar este plano de uma força neoliberal onde a criatividade, entre outras 'competências', se transformarão

num capital com valor de mercado. A questão sublinhada é a da adaptabilidade a um mundo que se diz em mudança, nunca a de uma posição crítica ou sabotadora desse mundo:

Numa sociedade que enfrenta desafios decorrentes da globalização e do acelerado desenvolvimento tecnológico, onde a inteligência artificial tem já um papel decisivo, as competências emocionais, sociais, criativas e críticas que as artes proporcionam poderão ser um instrumento essencial de adaptação a esse mundo que virá. (Vale et al., 2019, p. 18)

Como vemos, esses planos associados às artes, da crítica, da criatividade, da emoção são entendidos como competências instrumentais de adaptação a um mundo que virá, nunca como força capaz de suspender esse devir do mundo. O alinhamento com as agendas neoliberais, numa mistura e diluição de fronteiras entre a ciência, as emoções, as competências sociais faz-se com a mesma facilidade com que se diluem hoje as fronteiras entre o trabalho e o tempo livre, ou com a forma como a invasão do trabalho nas nossas casas por força de uma pandemia, demonstra a enorme capacidade de adaptação das pessoas e oferece às empresas a possibilidade de se repensarem, nomeadamente em termos de poderem ter trabalhadores que não precisam de instalações de trabalho porque estas são a sua casa. A retórica da criatividade como competência mostra-nos como os 'eus' produtivos da sociedade capitalista são colocados em competição e, como camaleões, tenderão a adaptar-se a qualquer contexto (Martins, 2020). No campo educativo, as artes são trazidas como um campo de treino e uma forma de salvação desse cidadão do futuro.

Numa nota à comunicação social, por exemplo, documento este que se encontra no arquivo online da Direção Geral da Educação⁴, anuncia-se que o Plano Nacional das Artes pretende criar um Projecto Cultural de Escola e um índice para medir o impacto cultural das organizações. Ora, só o título deste comunicado nos poderá fazer pensar no modo como se aponta para uma singularidade (porque se trata de um projecto para uma escola, embora nesta redução ao singular sejam aplanadas supostas divergências que seriam específicas dessa escola), e, simultaneamente, se projecta a possibilidade da mensurabilidade do impacto cultural das organizações, linguagem vinda da economia e de um alinhamento com um modelo neoliberal de sociedade. É dito que:

Na área da Política Cultural, destaca-se a criação de um Índice de Impacto Cultural das Organizações, instrumento de medição que será desenvolvido em parceria com o Centro de Investigação e Estudos de Sociologia do ISCTE-IUL. À semelhança dos Índices

de Impacte Ambiental, vai parametrizar e quantificar o impacto cultural das organizações (desde municípios a empresas privadas), promovendo e dando visibilidade ao contributo das artes e do património na qualidade de vida das comunidades.

A aparente consensualidade que a positividade do trabalho de mensuração apresenta, aplicando ao campo cultural os mesmos instrumentos de medição que se aplicam noutras áreas, por exemplo, na medição dos índices de impacto ambiental, parametrizando e quantificando, não pode deixar de ser lida na hegemonia que transporta e, em simultâneo, em contradição com a suposta afirmação anteriormente citada, da arte como fim em si. Ganha o alinhamento com as agendas neoliberais, marcadas pelos princípios da eficiência, da produtividade, do utilitarismo e da domesticação.

O Plano Nacional das Artes afirma-se, também, como promotor de lógicas de inclusão de populações habitualmente excluídas. Mas como falar de lógicas de exclusão da escola, sem perguntar quais os marcadores do sucesso? Sem perguntar que saberes e quem os constitui? Quem representa, na escola, esses saberes? Quem tem aí lugar? Quem define o sucesso e o insucesso? Quem são essas populações excluídas e de forma são excluídas? Que hierarquias se constituem na entrada para a escola e o que se torna possível a cada um alcançar? Como falar de lógicas de exclusão se não se questionam as premissas que incluem uns em detrimento de outros saberes ou quando os sujeitos não são endereçados como sujeitos políticos? Falar de populações habitualmente excluídas numa perspectiva de vitimização (que será resolvida pela 'oferta' educativa e cultural) é reproduzir uma ordem hegemónica, em que o 'Outro' uma vez mais é fabricado como diferente de um 'Nós'. Reconhecer diferenças implica submeter cada uma dessas diferenças a uma desconstrução crítica e, conseqüentemente, reconhecer que há conhecimentos ausentes deste plano educativo.

Poderia o Plano Nacional das Artes ser uma outra coisa?

Para finalizar este texto gostaria de focar as últimas questões colocadas pelo Plano Nacional das Artes, trazendo aqui possibilidades de outras respostas.

O que é a arte? Nada.
O que quer? Tudo.
O que pode? Alguma coisa. (Vale et al., 2019, p. 37)

Se este não fosse um plano que procura o consenso, as respostas seriam certamente outras.

O que é a arte? Poderíamos responder que é tudo menos 'nada'. Que a arte é um sistema diferenciador de tipos de pessoa, cuja

⁴ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Comunicados/nota_a_comunicacao_social_-_apresentacao_plano_nacional_das_artes.pdf

história não pode ser desligada da sua própria definição eurocêntrica, das suas práticas civilizadoras e colonizadoras, parte de regimes políticos autoritários. Se é só isso? Não, mas também o é. Poderíamos perguntar de que artes falamos quando falamos de arte? Simon Gikandi (2011), no seu livro *Escravidão e a Cultura de Gosto*, mostra como o 'eu' ocidental moderno e uma cultura de gosto (de que a arte, os museus, os concertos, etc, são exemplos concretos no ocidente) são indelévels da racialização do 'Outro', da fabricação do 'Outro', fora e dentro do império, como uma figura subalterna, uma figura outra, cuja assimilação ou controle, cuja civilidade ou incivilidade, cujo gosto ou falta dele, foi marcado por essa empresa que é a arte. Essa figura do 'Outro' alimentou a possibilidade da própria existência da arte como um campo singular e excepcional. Achille Mbembe também nos diz que foi graças ao dinheiro acumulado nas empresas colonizadoras que "a Inglaterra do século XVIII pôde financiar a cultura emergente do gosto, as galerias de arte e os cafés, lugares por excelência de aprendizagem da civilidade" (Mbembe, 2017, p. 36). Não apenas a Inglaterra Imperial. Também em Portugal as artes estiveram ligadas à empresa colonial e foram consideradas como demarcador fundamental para a ideia de civilidade versus barbárie. Mas a ligação da arte com as ideologias sobre a superioridade racial e a branquitude é profunda e complexa, bastando-nos olhar para materiais nobres como o mármore branco na escultura de deuses, heróis e corpos idealizados, utilizados durante o século XVIII e XIX, ou para as estátuas e monumentos que continuam a celebrar um passado construído na base da violência e separação para começarmos a abrir uma caixa de questões que os nossos museus, mas também a história da arte que temos nas nossas escolas, ainda não se perguntam.

A resposta à pergunta o que quer a arte, deverá desromantizar a própria questão. A arte, dependendo dos contextos e dos fins políticos que transporta, pode querer diversas coisas. Não esqueçamos aquilo que nos ensina Edward Said (1994) em *Cultura e Imperialismo*, que as nações são narrativas, e que a arte e a cultura (da pintura, da música, da literatura às instituições e formas em que acontecem ou se exibem) desde cedo foram um ingrediente nas construção dessas narrativas identitárias, uma forma de fabricar tipos de pessoas, dentro e fora dos impérios. A figura de um 'Outro' aponta para um abismo entre um 'nós' e um 'eles', seja esse 'eles' o 'Outro' racializado ou, dentro das nações, aqueles que são colocados num lugar de minoridade e de falta (a criança, a mulher, o 'anormal', o queer, o criminal, o vagabundo, etc). Se pensarmos nos propósitos primeiros para a inclusão das artes na educação, encontramos duas linhas que atravessam o tempo e chegam pouco transformadas ao nosso presente: por um lado, as artes vistas como um capital simbólico e cultural, sobretudo para certas elites

culturais, e como algo a ser olhado como o produto do génio, tesouro cultural e civilizacional, que marcará a distância entre quem detém os códigos da sua produção e decifração, e aqueles que nunca lá chegarão; por outro lado, as artes como um 'remédio' civilizacional, essa forma de cura, de correção, de transformação de todos aqueles que representam um 'perigo social' (vejamos as populações 'em risco' ou em situação de vulnerabilidade social que são habitualmente os grupos alvo de diversos programas artístico-educativos), através do 'bom' exemplo da arte, em cidadãos disciplinados e produtivos (Martins, 2012, 2019).

O que pode a arte? Depende de onde falamos, como a mobilizamos, da força política da sua manifestação. No campo educativo, mais do que o que a arte pode fazer, interessará perguntar o que podemos fazer com ela; mais do que o que a arte fará, em termos de uma sensibilidade estética e artística, importará como poderá ser usada para desestabilizar a ideia de que a cultura é neutra, como poderemos usá-la para perguntar sobre as estruturas hegemónicas que lhe dão a possibilidade de existir. A ideia de uma universalidade da cultura e de uma cultura nacional possuem em si formas celebratórias ganhas através da violência, da opressão e da exclusão presentes em qualquer prática civilizadora, assumam ou não esse nome. De facto, o Plano Nacional das Artes faz uso de uma série de expressões capturadas no mundo da crítica, mas entra em contradição consigo mesmo. Sem uma crítica profunda ao que se entende por arte e por educação, por arte e por conhecimento, por crítica e por criatividade, por produção e por consumo, a arte não poderá mais do que disciplinar e excluir porque, precisamente, privilegia uns em detrimento dos 'Outros'.

Referências

- Ahmed, S. (2010). Killing joy: Feminism and the history of happiness. *Signs*, 35(3), 571–594.
- Assis, T. (2017). Docência e investigação em arte – Biopolítica e a operação da criatividade artística e tecnológica na educação: o caso do perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória. In L. G. Correia, R. Leão, & S. Poças (Eds.), *O tempo dos professores* (pp. 787–793). Porto: CIIIE.
- Decolonizing Arts Education in Africa – Another Roadmap. (n.d.). Retrieved January 17, 2021, from <https://barelitfest.com/2015/08/15/decolonizing-arts-education-in-africa-another-roadmap/>
- Florida, R. (2012). *The rise of the creative class, Revisited*. New York: Basic Books.
- Foucault, M. (1991). Governmentality. In G. Burchell, C. Gordon, & P. Miller (Eds.), *The Foucault effect. Studies in governmentality with two lectures by and an interview with Michel Foucault* (pp. 87–104). Chicago: The University of Chicago Press.

- Gaztambide-Fernández, R. (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review*, 83(1), 211–236.
- Gikandi, S. (2011). *Slavery and the culture of taste*. Princeton: Princeton University Press.
- Martins, C. S. (2012). *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino das artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à segunda metade do século XX)*. Universidade de Lisboa, Portugal. Retrieved from <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/5733>
- Martins, C. S. (2018a). The alchemies of the arts in education. Problematizing some of the ingredients of the recipe. In B. Jörissen, L. Klepacki, T. Klepacki, V. Flasche, J. Engel, & L. Unterberg (Eds.), *Spectra of transformation* (pp. 41–57). Munster and New York: Waxmann.
- Martins, C. S. (2018b). The fabrication of the chameleonic citizen of the future: Arts education in the advanced liberal society. *Derivas: Research in Arts Education*, 4, 107–117.
- Martins, C. S. (2019). Arts education in Portugal in the eighteenth and nineteenth centuries: Drawing and the governing of the student. In R. Hickman, J. Baldacchino, K. Freedman, E. Hall, & N. Meager (Eds.), *The international encyclopedia of art and design education*. Wiley-Blackwell.
- Martins, C. S. (2020). The fabrication of the chameleonic citizen of the future through the rhetoric of creativity: Governmentality, competition and human capital. In C.-P. Buschkühle, D. Atkinson, & R. Vella (Eds.), *Art - Ethics - Education* (pp. 26–43). Leiden and Boston: Brill Sense.
- Martins, G. d'Oliveira, Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Carrillo, J., Silva, L., ... Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Lisboa: Direção Geral da Educação.
- Mbembe, A. (2017). *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona.
- Mörsch, C. (n.d.). Approches to a postcolonial historiography of cultural education in Germany. Retrieved May 25, 2019, from <https://www.kubinaut.de/de/themen/9-kontext-asyl/%0Dapproaches-postcolonial-historiography-cultural-education-german/>
- Said, E. (1994). The pen and the sword: Culture and imperialism. In *The pen and the sword. Conversations with David Barsamian* (pp. 63–105). Edinburgh: AK Press.
- Said, E. W. (1994). *Culture and imperialism*. New York: Vintage Books.
- Vale, P. P., Brighenti, S. B., & Pólvora, N. (2019). *Plano Nacional das Artes. Uma estratégia, um manifesto*. Lisboa: República Portuguesa Educação e Cultura. Retrieved from https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf

Luminescências: imagens, imaginação e outras pequenas revoluções políticas para uma poética da formação docente¹

Rita Luciana Berti Bredariolli

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

Resumo

Da leveza, escolhida como valor a ser preservado no século XXI, Ítalo Calvino depreendeu imagens de enfrentamento ao que nos apresentam como realidade inelutável. A cada vez que o mundo lhe parecia condenado, buscava o voo, não como fuga, mas como alcance a outros pontos de vista, outras imagens. Ao invés de pedra, pensar metáforas, fccionando sentidos pelo trabalho da imaginação. Atos poéticos reinventando – revitalizando – cotidianos, subjetividades, realizações de realidades. Atos de contrapartida sustentando esperanças, “sonhos de sobrevivência” e mudança. Ações se realizando em linguagem; linguagem revolucionada, redefinindo ações. Luminescências. Nesse texto, busca-se pelo entendimento e defesa do ato poético como algo necessário. Como componente da utopia como definida por Paulo Freire: a “unidade inquebrantável entre a denúncia e o anúncio. Denúncia de uma realidade desumanizante e anúncio de uma realidade na qual *as pessoas* podem ser mais”. Nesse texto, a partilha do entendimento e defesa da docência como ato poético, como poética, de legibilidade e agenciamento.

¹ Esse texto não é o mesmo apresentado em setembro de 2020, há nele atualizações. Vale a leitura, com ou mais cuidado que o foi a sua escuta, quiçá, algum proveito. Há mesmo nesses procedimentos um embaralhar de imagens, assim como o farfalhar das folhas de outono. A beleza está nessa confusão, mas também em seu acolhimento e nas tentativas de sua dispersão.