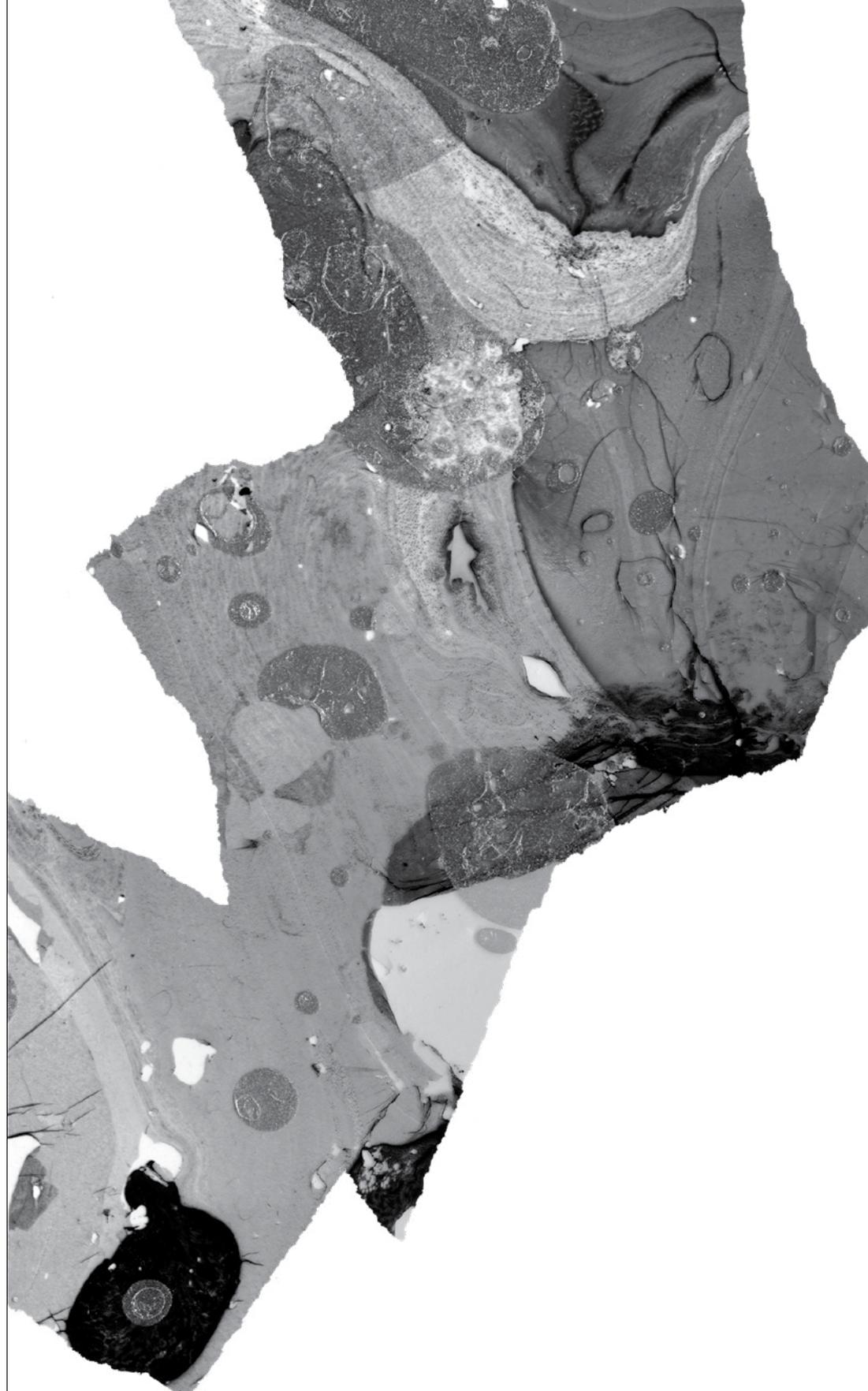
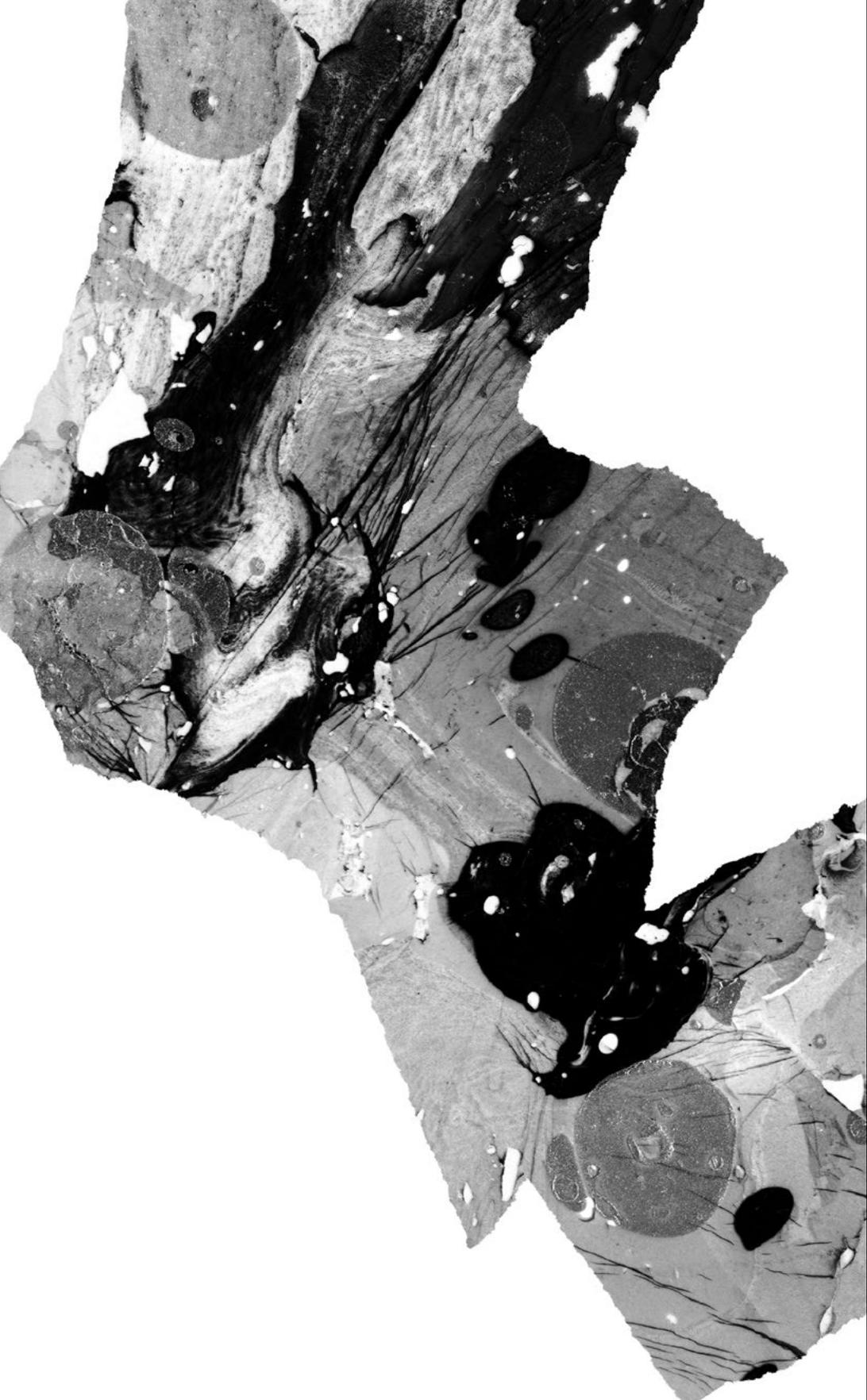


DESASSOSSEGOS
ATA EXPANDIDA DO 8ºEPRAE



DESASSOSSEGOS



EDITORAS

Amanda Midori (i2ADS/FBAUP)
Ana Mafalda Pereira (FBAUP)
Joana Nascimento (i2ADS/FBAUP)
Maria de Lurdes Gomes (i2ADS/FBAUP)
Maria Inês Barreira (i2ADS/FBAUP)

EDIÇÃO

i2ADS – Instituto de Investigação
em Artes, Design e Sociedade

Faculdade de Belas Artes
da Universidade do Porto

TEXTOS

Amanda Midori
Ana Luísa Paz
Ana Mafalda Pereira
Ana Rita Teixeira
Ana Rocha
Artur Caldeira
Bárbara Carmo
Bia Petrus
Carla Cruz
Danielle Fernandes
David Pavo Cuadrado
Eva Leitão Azevedo
Ilda Lima de Sousa
Inês Vicente
Joana Nascimento
Magda Silva
Maria Suzete Bila
Maria Inês Barreira
Mário Azevedo
Nuno do Carmo
Paulo Nogueira
Rita Rainho
Rodrigo Cordeiro
Samuel Guimarães
Teresa Varela
Wiktoria Szawiel

2022

IMPRESSÃO

GRECA – Artes Gráficas

TIRAGEM

100

ISBN

978-989-9049-27-7

DEPÓSITO LEGAL

505685/22

Este trabalho é financiado
por fundos nacionais através
da FCT – Fundação para
a Ciência e a Tecnologia,
I.P., no âmbito do projeto
UIDP/04395/2020.

DESIGN GRÁFICO

Joana Lourencinho Carneiro
(i2ADS/FBAUP)

IMAGEM CAPA E ABERTURA
DAS SECÇÕES

Joana Nascimento

O conteúdo dos artigos publicados é de
inteira responsabilidade dos seus autores,
a quem agradecemos o contributo.



i2ADS.





- 13 EDITORIAL
Entre desassossegos: continuar a revirar
a escrita e a investigação

MÚSICA À ESCUTA E DESAPRENDIZAGENS CONTEMPORÂNEAS

- 19 MÁRIO AZEVEDO
Esquizofonia – Por uma poética descolonizadora
e ecológica dos sons
- 25 ARTUR CALDEIRA
Ausência do popular no ensino especializado
da Música – A desvalorização do “tocar de ouvido”
- 33 RODRIGO CORDEIRO
Mapeamento de Alteridade para Ouvir o Outro

ARTISTAS-EDUCADORES E EXPERIÊNCIAS POÉTICAS

- 45 ANA MAFALDA PEREIRA
Quando foi que me tornei estrangeira?
À procura de um olhar crítico e feminista sobre
o lugar periférico da mulher-artista-educadora
- 51 AMANDA MIDORI
Uma conversa com Samuel Guimarães
a partir do jogo *Mapa Mental* de Elvira Leite
- 60 DAVID PAVO CUADRADO
Educación estética desde la práctica del arte. El *saber*
en la experiencia creadora y la constitución del artista
como sujeto en el caso del escultor Jorge Oteiza
- 71 CARLA CRUZ E ANA LUÍSA PAZ
Roda de conversa: Artistas-educadores
e experiências poéticas

TENSÕES ENTRE ENSINO E PRÁTICA ARTÍSTICA

- 81 WIKTORIA SZAWIEL
The aesthetic phenomenon and the government of life
- 87 NUNO DO CARMO BARROS LOPES DE ALMEIDA
Professor-aluno: um olhar sobre as referências
e a originalidade no ensino artístico especializado
das artes visuais e na escrita
- 95 TERESA VARELA
Consciência histórica para uma deliberação
sobre a Educação para a Cidadania
- 105 PAULO NOGUEIRA
Ensino e prática artística – dilema, dialética, potência

GESTOS ARTÍSTICOS, ARTES PERFORMATIVAS E EDUCAÇÃO

- 113 EVA AZEVEDO
Affôtè – Processo criativo de um bailarino beninense
numa cerimónia e numa criação artística do *Vodum*
- 122 DANIELLE GOUVEIA FERNANDES
Uma investigação sobre bordados – entre
a construção histórica de um feminismo idealizado
e seus meios de resistência
- 129 INÊS VICENTE E SAMUEL GUIMARÃES
Posições para uma roda

MUSEUS, MEDIAÇÃO E INVESTIGAÇÃO

- 135 ILDA LIMA DE SOUSA
Entre a escola e o museu: problemáticas de uma
investigação em curso em educação artística

PRÁTICAS COLABORATIVAS E PROCESSOS DE PARTILHA

- 143 BÁRBARA PONTES DO CARMO
Desnorte(ar) – Práticas em educação artística
- 152 ANA RITA TEIXEIRA E ANA SERRA ROCHA
Playing back meanings through bodies and books
- 161 BIA PETRUS
Da fricção à ficção: entre lá(s) e cá(s)
- 167 RITA RAINHO
Roda de conversa: práticas colaborativas
e processos de partilha

INFÂNCIAS EM JOGO

- 175 JOANA NASCIMENTO
Com duas pedras na mão – os livros de artista
na educação artística
- 184 MARIA SUZETE BILA
Invisibilidades. Construindo caminhos
- 195 MAGDA SILVA
Notas sobre a educação da infância
enquanto tecnologia do instinto
- 202 MARIA INÊS DE PEREIRA BARREIRA
Despir práticas escolares na construção
de devires outros – tensões e contradições

NOTAS SOBRE O 8º EPRAE

- 211 A 8ª EDIÇÃO – APRESENTAÇÕES,
PROCESSOS E PARTICIPAÇÕES
- 214 IMAGENS DO ENCONTRO
- 219 PROGRAMA 8º EPRAE
- 221 FICHA TÉCNICA 8º EPRAE

ENTRE DESASSOSSEGOS: CONTINUAR A REVIRAR A ESCRITA E A INVESTIGAÇÃO

Os Encontros em Práticas de Investigação em Educação Artística – EPRAE são momentos de discussão e partilha anuais concebidos no interior do Programa Doutoral em Educação Artística – DEA que, desde 2013, desafia os estudantes a abrirem os seus processos de pesquisa a uma comunidade de ouvintes alargada, deixando-se permear por perspetivas antes não abordadas. A sua 8ª edição foi organizada por um grupo de estudantes e investigadores do DEA da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto – FBAUP, com o apoio do i2ADS, tendo-se realizado em diferentes espaços nesta mesma faculdade, nos dias 21 e 22 de maio de 2021. *Desassossegos: ata expandida do 8º EPRAE* é uma publicação que começa a ser pensada logo após o evento. Constituiu-se como um espaço mais demorado de reflexão, usufruindo de uma espécie de analepse na construção de um olhar que se volta novamente a este Encontro e que se debruça, já com algum distanciamento, sobre os processos de investigação partilhados.

O 8º EPRAE estimulou um processo contínuo de reformulação de cada uma das propostas submetidas e aceites a integrar o programa do Encontro, através de diferentes momentos em que a comissão científica ou um conjunto de especialistas foi convidado a ler e comentar os textos apresentados. No final do Encontro, instigámos autores e autoras a deixarem-se atravessar e contaminar por aquilo que o 8º EPRAE lhes proporcionou no âmbito teórico, prático e epistemológico, ao ampliar, visitar e questionar as suas próprias pesquisas, escritas e apresentações, em textos que agora se reúnem no presente livro.

Assim, esta publicação não atua no domínio estrito de uma *ata*, enquanto registo daquelas que foram as apresentações realizadas no 8º EPRAE¹, mas também traz consigo a possibilidade de fomentar o processo contínuo de escrita e reescrita pertinentes à investigação. Assume-se, por isso, enquanto uma *ata expandida* que nos permite extravasar os limites daquilo que *foi*, para passar a perseguir aquilo que pode *vir a ser* no âmbito da pesquisa.

Considerando este posicionamento, convocámos para esta escrita o conjunto de comentadores e moderadores do Encontro a revirar transdisciplinarmente as questões provocadas pelas investigações apresentadas – na tentativa de transpor aquele momento de discussão oral em reflexão escrita. Desse modo, no corpo desta publicação encontram-se

1

Ver secção do livro *Notas sobre o 8º EPRAE*, p. 209.

textos de algumas dessas pessoas que aceitaram o nosso convite e, individualmente ou em pares, elaboraram um olhar reflexivo sobre os problemas, os desafios e as potencialidades que encontraram nas propostas e nas rodas de conversa que dinamizaram.

É um estado de impermanência que nos mobiliza para a escrita desta introdução, não só como apresentação dos conteúdos que corporificam esta publicação, mas também como espaço para pensar sobre as complexidades e conflitos na própria concepção desta *ata expandida*. Colocamo-nos em confronto com a organização do livro a partir dos mesmos eixos de discussão do programa do Encontro, contudo e contraditoriamente, apesar de termos feito outras tentativas de configuração, não conseguimos abrir mão deles. Isso porque sabemos que qualquer estrutura organizativa irá operar por inclusões, exclusões e seleções específicas que condicionam autores e textos a determinados territórios de discussão e problematização que são em si contingentes, pois muitas poderiam ser as configurações possíveis. Mantivemos tais eixos por considerarmos que as proximidades criadas entre pesquisas estabelecem diálogos produtores de sentido, mas salvaguardamos que nem todos os participantes com comunicação submeteram as suas propostas para publicação, havendo hiatos em certos grupos das secções. Por outro lado, o tempo de reflexão e a emergência de novos olhares sobre o Encontro e as questões que daí se despoletaram fazem com que muitos textos aqui apresentados se possam cruzar com outros textos de eixos distintos.

Assim, no eixo *Música à escuta e desaprendizagens contemporâneas* encontramos um grupo de investigadores que, a partir da prática musical, questiona o seu modo de ser, estar e ouvir o mundo no qual se insere, interrogando a hegemonia das configurações eruditas e europeias que formam e conformam práticas musicais e sonoras.

Em *Artistas-educadores e experiências poéticas* cruzamo-nos com investigações que partem das realizações artísticas e educativas de artistas-educadores, para questionar práticas que nos possibilitem tensionar a construção de uma história da educação artística que nos atinge na contemporaneidade.

O eixo *Tensões entre ensino e prática artística* apresenta textos que, inscritos no campo da educação, possuem um carácter distinto quanto ao que propõem. Enquanto que o primeiro texto questiona a normalização de uma retórica da criatividade como modo de subjetivação dos estudantes, o segundo aborda a referência enquanto conceito posto em ação no processo criativo na educação e na investigação, estando o terceiro focado na tentativa de conceber uma perspectiva filosófica e educacional acerca do conceito de educação para a cidadania.

Os textos presentes em *Gestos artísticos, artes performativas e educação* trazem-nos a preocupação desses gestos enquanto atos de resistência, de transformação e de potência subversiva. Estas escritas arti-

culam-se desde uma racionalidade do presente quando se confrontam com a tradição, a memória e com a fabricação de discursos e arquivos existentes e dominantes em práticas performativas.

Em *Museus, mediação e investigação* deparamo-nos com uma pesquisa que problematiza a relação educativa que emerge no movimento entre a escola e o museu. O texto identifica um conjunto de preconceções do que é o relacionamento educativo e do diálogo com o público, debruçando-se sobre a ideia de apresentação, mediação, participação, dádiva e hospitalidade.

Infâncias em jogo convida-nos a uma reflexão sobre representações predominantes e civilizadoras da ideia de criança e do seu desenvolvimento normalizado na relação com o trabalho educativo, pensando noutras formas de desestabilização de padrões e de resistência a estas representações, bem como na complexidade que, deste gesto de desconstrução, pode advir.

As escritas que integram o eixo *Práticas colaborativas e processos de partilha* manifestam especial sensibilidade às circunstâncias do diálogo numa proposta prática. Refletindo as particularidades do fazer coletivo na investigação em educação artística, as propostas abrem-se performativamente a um jogo de interferências, fricções e colaborações.

Neste cruzamento de interesses, questionamentos e posicionamentos, *Desassossegos* recorre a imagens para as aberturas das secções² cuja ideia de liquidez nos remete para um desejo de contaminação e mutabilidade já expresso como força motriz do 8º EPRAE.

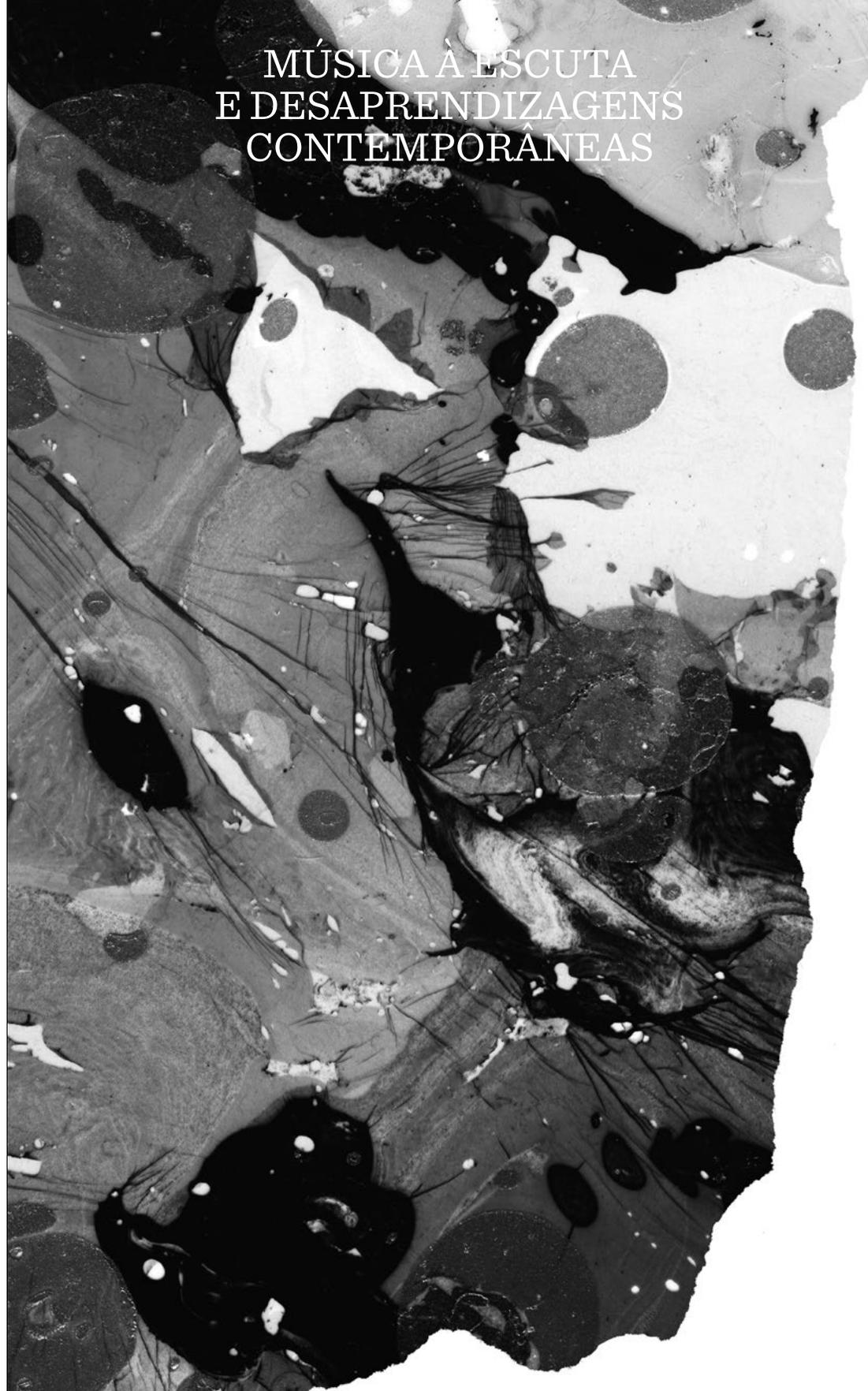
Na organização deste livro, assumimos estratégias para alimentar um dos estados que nos importa manter latente na investigação em educação artística: o desassossego. É a partir daqui que podemos localizar este livro como um espaço de partilha que comporta muitas pesquisas que, nas suas diferentes fases de maturação e andamento, se movem num desassossego de pensamentos, de certezas e de inquietudes com o fazer investigativo.

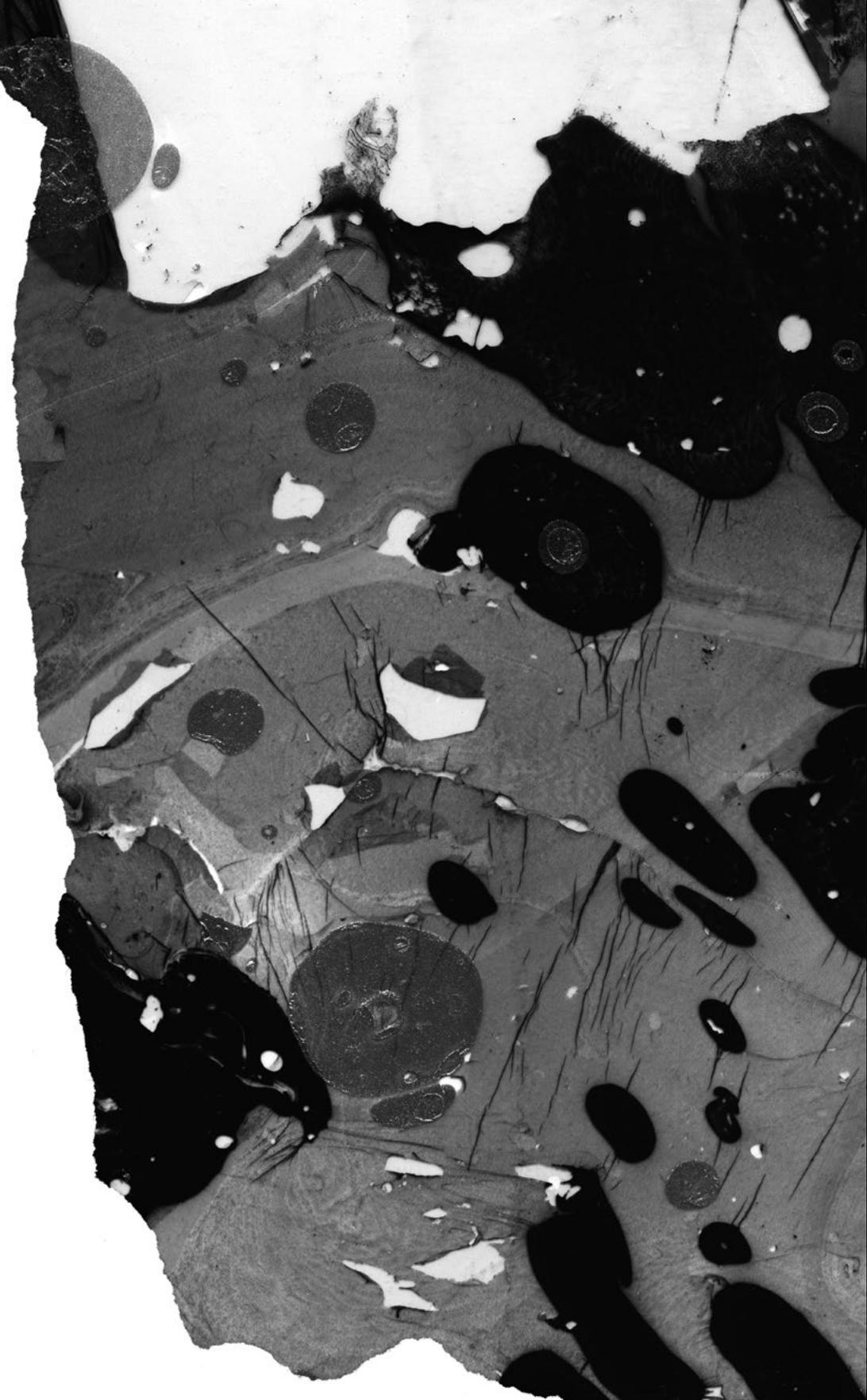
Amanda Midori, Ana Mafalda Pereira, Joana Nascimento,
Maria de Lurdes Gomes e Maria Inês Barreira

Janeiro de 2022

2 A imagem que está na base da capa e da abertura das sessões é de autoria de Joana Nascimento, 2021.

MÚSICA À ESCUTA
E DESAPRENDIZAGENS
CONTEMPORÂNEAS





ESQUIZOFONIA – POR UMA POÉTICA DESCOLONIZADORA E ECOLÓGICA DOS SONS

MÁRIO AZEVEDO

Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, Politécnico do Porto;
i2ADS, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

BIOGRAFIA

Professor Adjunto e Vice-Presidente da ES- escuta humana, com particular enfoque no
MAE, Doutor em Educação Artística e inves- silêncio, no mundo e na migração dos sons,
tigador no i2ADS, desenvolve um trabalho de lugares esses onde ficam evidenciadas rutu-
atenção profunda dedicado às condições da ras de sentido na contemporaneidade.

[1] ABRIR

Trazemos para este EPRAE a possibilidade de pensarmos utopicamente a escuta e o som, num exercício esquizofónico e metafórico sobre os processos de metamorfose perceptiva que nos ocorrem e a nossa inquietação, ou espanto, sobre o poder ilimitado dos sons.

[2] SENTIR

*Naqueles dias, os ouvidos dos homens ouviram sons cuja pureza
angelical não podia ser conjurada novamente, por qualquer
quantidade de ciência ou magia*

— Herman Hesse, *O jogo das contas de vidro*

Entre nós e o mundo, colocamos sons e palavras, gestos e desenhos que transportam dentro de si o desejo de nele podermos viajar, motivados pela esperança de conseguirmos atenuar a redução desse mesmo mundo à sua aparência.

Os sons, em particular, celebram um imaginário de tal modo rico para as viagens que projetamos ter, que se tornam, eles próprios, diplomatas de carreira imbuídos de uma *cumplicidade nua* com o diverso e o complexo, esses articuladores preciosos que sempre foram, e serão, dos elementos mais caracterizadores do mundo que habitamos.

Os sons tornam ainda mais audível essa diversidade e isso torna-os, ao lado da escuta, parceiros de um dueto indissociável disposto, por razões éticas e estéticas, a levantar problemas aos limites disciplinares que lhes são impostos, gerando assim linhas difusas de contacto entre os estudos musicais, as humanidades, os estudos sociais e até o ativismo político, no que respeita à abertura ao Outro, às questões da alteridade e da subalternidade sonora.

Declaramo-nos, por isso, nômadas e, por razões óbvias, passamos a dar muito trabalho ao nosso corpo que se foi, e ainda se vai moldando ao mundo, tal como o fazem os metais dobrados pela força e canícula do sol.

Nessas viagens encontramos inúmeras topografias sonoras, imensas constelações de sons em forma de música e de não música e isso, tornou-nos nômadas impenitentes, dada a sua riqueza e efeito hipnotizador.

No caminho que temos vindo a traçar também demos conta que muitos de nós se tornaram sedentários e, apaixonados pela atratividade do estático que constitui a apofonia sonora, nem se aperceberam de uns certos tropismos imperiais que, por um lado, ao darem prazer seguro, algo tipicamente caracterizador desse lugar, por outro lado, estavam sobretudo a erigir um muro imenso de desconfiança face a uma qualquer alteridade sonora.

Talvez seja possível dizer que, no que respeita à escuta, nos tornamos pastores, ou camponeses, ou até mesmo as duas coisas em simultâneo, fruto daquela indiscernibilidade característica de que somos feitos e que nos torna indivíduos complexos.

É nesta condição que, numa reflexão em aberto, podemos pôr a questão de saber que relação estabelecemos nós hoje com o mundo, através dos sons?

Se estes contêm a potência da transformação, que expressões emancipatórias lhes poderemos adivinhar, provindas da experiência singular do ouvir, sobretudo daquele ouvir capaz de afastar a exclusão e a hierarquia?

Se tomarmos a decisão de enfraquecer a adição ao hábito previsível da fixação, esse movimento implicará necessariamente uma resistência, exigirá até uma (des)aprendizagem que acontece no momento exato em que contactamos com o inabitual.

Isso constitui a formulação do desejo claro de podermos ouvir sem mapas. Um ouvir feito de incertezas, mas carregado de hospitalidade, que propõe a invenção do mundo numa *disponibilidade alegre e ecológica* dirigida ao Outro e numa expectativa sem objeto.

Atevemo-nos a pensar numa *escuta que migra*, numa escuta que parte em busca de ressonâncias e interferências possíveis entre o pensar e o escutar.

É neste momento que nos aproximamos do conceito de esquizofonia, projetando essa ideia, mas agora em direção a uma viagem em torno das políticas contemporâneas da escuta.

Importa, por isso, fazer um esclarecimento.

Este conceito chega-nos provindo do compositor Murray Schafer (n.1933) que, no seu texto seminal – *A Afiinação do Mundo* (1997) – nos fala de esquizofonia enquanto diferença entre som gravado e o som real,

e que nós parafraseamos, aqui e agora, deslocando-o para um certo tipo de incoerência e desnorte que acontece ao ouvido humano, dada a sua vulnerabilidade e submissão a estímulos sonoros sedutores e repetidos.

Não raras vezes sentimos em nós, a presença inesperada de um acontecimento sonoro, designada aqui por áudio-verme, que se fixa em nós e que nos desvia da relação em aberto com o mundo dos sons, e nos obriga a prestar-lhe atenção, ou até vassalagem (nos casos mais graves) sem isso o desejarmos.

Ora, estando nós expostos, mais do que nunca, a políticas de escuta que usam e abusam da existência desses áudio-vermes, em particular pela sua aquiescência ao *valor de troca*, talvez isso reduza a nossa experiência auditiva a uma infantilidade avassaladora.

E tudo isso é feito numa atmosfera pós-moderna que nos afaga e que acaba por dizer que tudo é possível.

Esta constatação abre em nós, paradoxalmente, uma reflexão-reação face à racionalização instrumental a que a escuta tem vindo a ser submetida.

Hábil e sorrateiramente podemos provocar uma espécie de descoloniização sonora, algo que promova em nós uma escuta-em-trânsito, que nos torne mais resilientes e imunes seja à *gentrificação sonora*, seja à *guloseima-áudio* advindas da pós-modernidade.

Esse seria um bom movimento interno – uma espécie de micro-utopia individual – tendo como cenário utópico o desejo de ouvir e inventar música livre de constrangimentos e valorizando o seu *valor de uso*.

No entanto, sabemos que, quando ouvimos música, somos capturados pela emoção, pela uniformização do critério estético e pela conformidade ética. É esse pormenor, bem *pormaior* neste caso, que nos coloca perante as designadas políticas da escuta.

A escuta, ferida no seu ímpeto primeiro de abertura ao mundo, é subsumida pela maquinaria do som-fábrica, fazendo com que ninguém preste mais atenção ao que ouve, quer pela sedução ou cansaço, quer pela perda da sensibilidade.

Isso faz com que, quer música, quer sentido de audição, sejam remetidos para uma coisificação, para uma materialidade que os sujeita a um processo de aniquilamento e de asfixia, ponto esse a partir do qual se torna fácil destituir a música de uma qualquer função simbólica e dialogante.

Isso tem vindo a acontecer-nos, num processo industrial continuado, e tem-nos levado a endurecer a nossa própria percepção e a anular o caudal de experiências estéticas, éticas e culturais que daí poderiam advir.

É por isso desejável, diríamos imprescindível, inscrevermo-nos num questionamento sobre essa atualidade sonora abrasiva, para poder-

mos acionar uma repossibilitação de nós próprios e, num fôlego ético, erguer uma resistência a esse dataísmo sonoro que vai imperando no espaço-tempo que vivemos.

Expomo-nos assim a um delírio esquizofônico que, ao contrário da fantasia neurótico-sonora, se instala em nós para nos permitir desobedecer. Temos um desejo: viver a potência de uma ação livre sobre música e colocarmo-nos num confronto *em aberto* com as políticas da escuta que mapeiam a quase totalidade da sonosfera.

Bastará para isso elevarmo-nos, apurar a audição e saudarmos o gesto inútil das artes, bloqueando assim o alastramento do som-útil já cravado, quer nos áudio-vermes que nos habitam, quer naqueles que ainda não chegaram, mas que, no recanto da estratégia mercantil, aguardam pacientemente por nós, escondidos que estão, por debaixo dos top 40 do mundo inteiro.

É por saberem que nos temos vindo a deixar entranhar cada vez mais pela servidão voluntária, já anunciada em pleno séc. XVI por Étienne de La Boétie (1530-1563), que podemos reforçar a presença da inutilidade nos nossos pensamentos e ações, paradoxalmente muito útil à emancipação, ao afirmarmos que existem atividades que não servem para nada, na medida exata em que não têm uma qualquer natureza teleológica, ou instrumental. É isso que torna o som-arte num exercício auto referente, e é isso que faz da música um significativo flutuante, tal como algo que se recusa a desnudar-se quando se expõe.

Mas o que acontece é que, sem darmos conta dessa característica particular da música-arte, ser-nos-á muito difícil compor um pensamento sobre ela que não fique condicionado por uma qualquer ação funcional.

Estamos em crer que essa condição ontológica da manifestação artístico-musical pode constituir o obstáculo ideal para fazer recuar o excesso sonoro e até impedir o domínio perpetrado por esses parasitas auditivos.

Sabendo nós que as políticas da escuta representam um modo biopolítico eficaz no controle dos nossos afetos, o que podemos nós fazer?

É isso que nos suscita poder dizer que é possível falarmos de uma prática auditiva descolonizadora que se atreva a expor cenários onde esteja presente o ainda não ouvido e que, devido a essa exposição, cresça em nós uma complexidade sensitiva e cognitiva tal, que seja capaz de resistir à hegemonia e ao adestramento sonoros tantas vezes ensaiado e projetado nos nossos ouvidos.

Isso leva-nos a que sejamos capazes de passar de um qualquer delírio psicótico-sonoro que nos situa, cancela e administra, para uma declaração de abandono desse som imposto que implica uma deslocação – eis o nomadismo – em direção ao som-infinito.

Esse esforço impõe-nos uma ética relacional com os sons e faz com que remodelemos o que temos à nossa volta, através da nossa própria capacidade de velar pelas nossas micro-utopias sonoras.

É nesse momento que podemos ser acusados de sermos disruptores, mas também é isso que nos pode alimentar um pensamento crítico que nos desligue das reificações sonoras, apesar de vivermos num mundo tão fortemente globalizado que, na aparência nos oferece mais espaço, mas nos dá muito menos tempo para maturarmos sobre aquilo que entra em nós.

São essas políticas que não nos permitem a autonomia necessária para tomarmos decisões. Pelo contrário, decidem por nós, num regime de total abandono da autonomia individual e fazem com que nos precipitemos num abismo fundo de ignorância.

Precisamos por isso de uma escuta medúsica, daquelas que migre sem sobressaltos, de uma escuta que viva entre o escrutínio e a desmontagem e que deixe em nós uma força tal que nos afaste da pressurização, permitindo-nos não jurar fidelidade a modelos.

Esta forma medúsica de escutar pode até ajudar-nos a abandonar o binarismo qualitativo do bom ou do mau, do declínio ou salvação, da felicidade ou luto, ou até da visão modernidade versus pós-modernidade.

Algo que nos ajude a prevenir o naufrágio e que desse movimento do nosso corpo, possa advir algo parecido como a escuta-fragmento, a escuta-constelação, a escuta-rizoma, algo que nos apoie em subvertermos, ou até mesmo anularmos, os mecanismos de pensamento e as categorias salvíficas a eles associadas.

Importa avançar para algo que quebre o uníssono em que nos vamos envolvendo e que nos desloque para a “experiência sem conceitos” da escuta, cuja densidade não deve abrir mão do trabalho e do rigor.

Necessitamos, por isso, de um trabalho *em comum*, carecemos de uma cumplicidade essencial, sobretudo de uma ação que nos remeta para um território de *partilha do sensível*, onde esteja presente o “fora” do nosso conhecimento e que nos torne humildes.

A nossa posição – na verdade o que sabemos só serve para compreender o que não sabemos – é a da afirmação de uma escuta em direção ao desconhecido.

É essa que aqui trazemos, um misto de fome, de curiosidade e de humildade e que pode buscar sustentação no contemporâneo, mas também no arcaico.

Isso motiva-nos suficientemente para continuarmos a exercitar a construção de um argumento sobre a escuta livre, uma escuta cujo argumen-

to tem como epicentro a possibilidade de a sentirmos livre e predisposta a alimentar a nossa metamorfose percetiva e a inquietação do nosso pensamento sobre o poder ilimitado dos sons.

É esta a nossa micro-utopia, aquela que não contempla o desejo da transcendência, nem da busca de uma verdade absoluta para os sons. Antes e pelo contrário, trata-se de uma micro-utopia que está já cravada no mundo próprio da vida, cuja energia não vislumbra outra coisa que não seja enobrecer o seu carácter vitalista.

À leitura sobre este articulador de sentido – esquizofonia – que aqui trazemos só falta acrescentar a ideia de que a ele colado está o aviso de que não há contradição na vivência mútua entre o criar poético de um som e a busca de um sentido filosófico para a sua presença entre nós.

Esquizofonia não é mais do que uma metáfora cravada nos nossos tímpanos, elemento essencial à plasticidade das imagens sonoras que invoca pelo uso de figuras, de alusões e até de aliteraões sonoro-imagéticas. Mas tudo isso (in)separado do pensar com e em comunidade.

[LER/LIDO]

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------|
| Adorno, T. W. (2009). <i>Dialética negativa</i> . Zahar. | Murray Schafer, R. (1992). <i>O ouvido pensante</i> . Unesp, S. Paulo. |
| Hesse, H. (2017). <i>Jogo das contas de vidro</i> . D. Quixote | Murray Schafer, R. (1997). <i>A afinação do mundo</i> . Unesp, S. Paulo. |
| La Boétie, É. de. (2020). <i>Discurso sobre a servidão voluntária</i> . Antígona. | Spivak, G. C. (1999). <i>A critique of postcolonial reason</i> . Harvard University Press. |

AUSÊNCIA DO POPULAR NO ENSINO ESPECIALIZADO DA MÚSICA A DESVALORIZAÇÃO DO “TOCAR DE OUVIDO”

ARTUR CALDEIRA

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

BIOGRAFIA

Artur Caldeira é um guitarrista e professor de guitarra, Bacharel e Licenciado em Guitarra e Mestre em Interpretação Artística pela ESMAE – Porto, e Especialista em Música após provas públicas, pelo consórcio dos Institutos Politécnicos do Porto, Castelo Branco e Lisboa.

arturcaldeira@gmail.com

RESUMO

Partindo do princípio de que o curso básico do ensino genérico fornece aos alunos diversas matérias de base para uma formação geral, o curso secundário continua essa formação iniciando-se uma opção por determinada área do conhecimento e a Licenciatura (e graus seguintes) comporta já alguma especialização, pergunto-me porque o Ensino Especializa-

do da Música (cuja designação não inclui o termo “erudita”) apenas contempla nos seus programas repertório erudito e de tradição escrita, numa espécie de especialização precoce ao contrário de uma formação musical de base mais alargada. Será esta especialização o melhor contributo para uma adequada construção basilar de um músico, excluindo outros processos de entendimento e prática musical paralelos ao estudo meramente académico ou intelectual da Música? Trazendo à conversa autores que se debruçam sobre educação formal, informal e não formal e com base na minha experiência enquanto músico, aluno e professor, sugiro a valorização do “tocar de ouvido”.

PALAVRAS-CHAVE

Tocar de ouvido; Educação formal; Educação informal; Educação não-formal.

PRELÚDIO

Começo por citar Mário Azevedo, quando este sugere “que o Homo Musicalis se confronte consigo próprio e dê conta que o que dá força à sua existência é o que ele escolhe para preencher o seu pensamento, o que decide fazer com o seu trabalho e o que, em aberto, opta ter por horizonte.” (Azevedo & Leite, 2017, p. 97)

Em exercício doutoral, optei por um projeto autobiográfico, porque, enquanto Músico/Professor, “quis saber quem sou e o que faço aqui”, como cantou Paulo de Carvalho. E na reflexão arqueológica da minha vida de Músico/Professor, uma questão se destacou: porque se encontra o Ensino Especializado da Música – EEM apenas centrado na chamada música erudita, de tradição escrita, uma vez que o adjetivo “erudita” nem figura na sua própria nomenclatura? E sobretudo, porque se encontra praticamente encerrado a outros idiomas musicais, como as músicas populares? (Não estão obviamente aqui consideradas composições de

natureza nacionalista, inspiradas no popular, mas de imediato inseridas na aprendizagem como repertório erudito, de natureza escrita.)

Falar de formação basilar de um Músico significa, no meu entender, permitir-lhe um conhecimento musical piramidal, com uma base o mais alargada possível dentro do espectro idiomático musical global. Algo que remete para a ideia de iceberg que Alan Rogers utiliza ao pensar as diversas formas de educação, o que veremos mais adiante. Claro que os idiomas musicais se vão revestindo de “peles” diversas, consoante a geografia onde nos instalamos. Todavia e mesmo assumindo agora os idiomas musicais ocidentais, nomeadamente europeus, não me parece fazer sentido que um pianista saiba tocar a Sonata de Liszt e não seja capaz de acompanhar de forma intuitiva uma melodia popular da sua região com uma harmonia básica, ou mesmo o “Parabéns a Você”... Tratar-se-ia aqui de um caso de grande competência técnica e eventual grande conhecimento histórico/estilístico/formal, mas com dificuldade em manter uma conversação musical do mais elementar senso comum. Metaforizando, seria como termos um grande especialista em patologia cardíaca que não fosse capaz de medir a tensão ao paciente, sendo este um ato básico, mas deveras importante.

1º ANDAMENTO - DA INEVITABILIDADE DE SER MÚSICO

A minha aproximação à Música, inicialmente casual, viria a tornar-se intencional, inevitável. Casual, porque não descendo de uma linhagem de músicos ou sequer de uma família com hábitos de prática musical. Apenas meu Pai frequentou atividades artísticas ocasionais no Centro Académico de Braga, mantendo o seu gosto pela representação e pela música, nomeadamente nas suas expressões mais populares, como o Fado ou o Folclore. No que me diz respeito, essa aproximação casual veio a transformar-se num chamamento, numa intencionalidade, numa inevitabilidade. Esta, não no sentido de um destino que nos está reservado, mas associada a uma intencionalidade sobre algo que fui descobrindo. A minha intenção de dedicar a minha vida à Música deriva, sem dúvida, de vivências e ocorrências em contextos diversificados, sobretudo a partir da adolescência, com acento tónico no que se chama prática informal, no âmbito das músicas não-eruditas, no universo do “tocar de ouvido”, onde não existe suporte escrito, onde se aprende por imitação (de forma direta ou através de gravações), onde a prática musical se desenvolve numa conversação idiomática e numa partilha de saberes acumulados nessa mesma prática. Não sabia eu que viria a estudar num Conservatório e posteriormente numa Escola Superior de Música, mas sabia que seria a Música a rota da minha vida.

Já após a aceitação da minha proposta para este encontro, cruzei-me com a pergunta “Será possível ‘fazer’ música apenas, sem qualquer tipo de mediação teórica, explícita ou implícita?” Pensei de imediato que a vírgula estivesse erradamente colocada, sendo necessária trocá-la de posição, colocando-a antes do advérbio, ou uma antes e outra depois. Pensei também que talvez se tivessem esquecido do determinante

“toda” e do artigo “a”, o que daria: “Será possível ‘fazer’ toda a música, apenas sem qualquer tipo de mediação teórica, explícita ou implícita?”

É que, por um lado, o ato de “fazer Música” (criando-a ou recriando-a) nunca pode ser “apenas”. É muito mais do que isso... Por outro, sem aqueles determinante e artigo, a resposta será obviamente “Sim, é possível”. Na verdade, assim o fiz durante cerca de oito anos, antes de ter o privilégio (ou o encargo) de ter começado os meus estudos musicais formais. Cinco deles como Músico profissional, ou seja, sustentando-me com a Música; e também sentindo que esta sustentava a minha existência. Ou estaria aquela questão colocada no pressuposto de se referir apenas a uma espécie de Músicos, aqueles que estão devidamente diplomados e legitimados pelo ensino formal, pelas instituições oficiais do Ensino Especializado da Música? É que também o sou e continuo a pensar do mesmo modo, pois ser Músico não é (nem direi somente) ser diplomado em Música. Ser Músico é ser mais do que isso, podendo deter menos do que isso. E quantos conheço dessa forma... Músicos que falam Música, a linguagem dos sons (e do invisível, como diz Marsalis¹) sem necessariamente saberem os nomes certos dos bois... Porém, o boi é sempre boi, mesmo sem nome. Do mesmo modo, um acorde dominante é dominante mesmo sem se saber que assim o denominam, sendo encaminhado atrativamente para a tónica, num fenómeno que se entenderá mais depressa de forma sensorial do que intelectual. Acontece nos fados, com todos aqueles muitos que nem sabem o que é uma tónica e uma dominante de Dó, mas sim respetivamente a primeira e a segunda de Dó, tocando de ouvido. E que bom seria se a atmosfera da Música fosse hospitaleira e não hostil, ouvindo o outro entre os diversos idiomas...

Sendo completamente sincero, honesto comigo e com os outros, devo dizer que as minhas aprendizagens formais nunca me deram um décimo do que me deu a “estrada”, as aprendizagens informais e/ou não-formais, honrosa exceção seja feita ao meu Professor de Guitarra, na realidade um Professor de Música e de Vida.

2º ANDAMENTO – VIAJO POR CONCEITOS VÁRIOS

Se desde a criação dos primeiros conservatórios em Portugal, ainda no séc. XIX e início do séc. XX, o ensino da Música se baseia no solfejo à priori e com a música erudita como único material formativo, será de admitir que a maioria dos que foram sendo formados continuaram(ão) a ensinar dentro do mesmo sistema. Não será difícil deduzir que a maioria dos seus protagonistas atuais ainda entenda a continuação daquele sistema como o mais adequado. O próprio Jazz, manifestação mais livre no fazer Música, já se instalou nos conservatórios e escolas superiores. Podemos sempre perguntar-nos se não estará a sofrer um processo de eruditização, de formalização, que lhe poderá retirar a naturalidade com que é praticado no seu habitat natural, em verdadeiros atos de

¹ Entrevista a Wynton Marsalis – https://www.youtube.com/watch?v=fo_nKW0TWMM – 6’31”, 14/05/2021.

conversação musical. Será por isso útil observar os desobedientes, que continuam práticas musicais mais inusitadas em idiomas dissímeis e com processos diversos e distintos da leitura/interpretação/reprodução do repertório histórico escrito legitimado nos programas dos conservatórios.

Devo aqui abordar os conceitos de educação formal, educação não formal e educação informal. A necessidade de distinguir estas formas de educação ou aprendizagem advém do poder hegemónico de uma ideia escolarizada da educação, enquanto a partir da segunda metade do século passado cresciam outros processos formativos não formais. Canário (2006) assinala a virtualidade destes processos e o importante património gerado pelos mesmos.

Jaume Trilla-Bernet (2003) enumera assim os três conceitos educativos:

Formal	Ensino regular (escolar, institucionalizado)
Não formal	Processos educativos estruturados e intencionais que acontecem fora da escola
Informal	Em contexto de socialização (família, círculo de amigos...)

Figura 1. Três conceitos educativos segundo Trilla-Bernet.

Glória Gohn (2006 *apud* Bruno, 2014), considerando estes conceitos como áreas de conhecimento em construção, parte em busca de enquadramento teórico daquelas três formas, estabelecendo campos de ação e definindo assim:

Formal	Aprendizagem em escolas com conteúdos demarcados
Informal	Aprendizagens em processos de socialização, estando implicados valores e culturas de pertença ou herança
Não formal	Partilha de experiências em ações coletivas quotidianas

Figura 2. Três conceitos educativos segundo Gohn.

Numa publicação de Alan Rogers (2014), podemos ler uma chamada de atenção pela Comissão Europeia (2001), reforçada pela UNESCO (UILL, 2009), para os diferentes tipos de aprendizagem:

Formal	É a que ocorre em instituição de ensino ou formação, com objetivos, tempo e suporte de aprendizagem que leva à certificação. É intencional, tanto na perspetiva do aluno como da instituição.
Não formal	Não é fornecida por uma instituição de ensino ou educação e normalmente não leva à certificação. No entanto, é estruturada (em termos de objetivos, tempo e suporte de aprendizagem). Na perspetiva do aluno, esta aprendizagem é intencional.
Informal	Resulta de atividades quotidianas. Não é estruturada (nos objetivos, tempo e suporte de aprendizagem) e normalmente não leva à certificação. Pode ser intencional, mas na maioria dos casos é não intencional (ou incidental) e maioritariamente inconsciente.

Figura 3. Definição dos três conceitos educativos segundo Comissão Europeia e UNESCO - UILL, conforme publicação de Alan Rogers.

Rogers (2014) considera aprendizagem formal a que se encontra ligada às instituições educativas, a aprendizagem não formal como a que ocorre fora das escolas e muda dependendo do indivíduo, sendo basicamente de índole autodirigida e a aprendizagem informal como a que se verifica no dia a dia e sem planeamento. Alerta, porém, que estes conceitos necessitam ser mais trabalhados, sobretudo porque podem cruzar-se entre si e, na realidade, concertarem-se num continuum. Utiliza a figura do *iceberg* para melhor fazer-se entender relativamente à importância dos três conceitos na construção do nosso conhecimento: a ponta do iceberg consiste na aprendizagem formal e consciente seguida da aprendizagem não formal, mas, imersa, há uma parte substancial, muito maior, de aprendizagem informal. Foi esta metáfora do *iceberg* que tomei emprestada há pouco quando falei da formação piramidal do Músico e é nela que me situo.

Baseando-me nas anteriores caracterizações, passo a apresentar o que considero ser o enquadramento da aprendizagem (educação, formação) musical nestas diferentes categorias:

Formal	Frequência de Conservatórios, Academias, Escolas Profissionais e Universidades reconhecidas e legitimadas pelo Ministério da Educação e/ou Ciência, aulas com Professores particulares legitimados por uma prática de ensino idêntica a estas instituições.
Não formal	Prática musical partilhada com pares, colegas de escola ou não, quer em contexto de música de tradição erudita escrita (incluindo coros e bandas filarmónicas ou outros coletivos organizados), quer em diversas experiências noutras idiomas musicais, com ou sem partituras. Podemos aqui incluir os chamados “cursos livres” existentes em algumas daquelas escolas, orientados por processos idênticos aos cursos oficiais, mas sem baliza temporal definida.
Informal	Aprendizagem e prática de idiomas musicais fora do contexto escolar e do repertório legitimado para as escolas acima mencionadas, com ou sem necessidade de suporte escrito. Aqui, a aprendizagem faz-se maioritariamente por transmissão oral, por imitação. Ex.: fado, folclore, grupos de música popular, grupos de baile, bandas de garagem... ..

Figura 4. Aplicação, pelo autor do presente documento, dos mesmos três conceitos educativos à educação/formação musical.

Posso ainda acrescentar que, como Músico, me considero um eterno autodidata, pelo que é fundamental nunca largar as águas mornas das aprendizagens informais, mergulhando apenas no academismo musical, na erudição, na frieza da formalidade.

3º ANDAMENTO – ALGUM PERCURSO E EXPERIÊNCIA

Tendo entrado no mundo da Música através da prática instrumental considerada informal, ou não formal e confrontando-a com a aprendizagem formal, fui verificando que muitos dos processos das primeiras são utilíssimos à segunda, senão fundamentais.

Ao longo da minha investigação, tenho lido entrevistas de renomados músicos oriundos de diversos tipos de formação. Os mais académicos assumem terem sido levados a valorizar a técnica, procurando ascender a um virtuosismo que por vezes acaba por ser comparado a uma máquina de alta eficiência onde o erro é inadmissível, sentindo falta da naturalidade com que os de formação não formal e informal, eventualmente menos disciplinados, vivem e praticam a Música, numa atitude de partilha e usufruto mais humana e saudável e onde até o erro pode vir a

contribuir para a criatividade, sem a constante obrigação de carregar às costas o fardo da partitura.

A aprendizagem musical nos inúmeros contextos não formais e informais que vivenciei é obtida de uma forma muito natural. Não existem professores nem alunos. Aliás, ninguém ensina, todos aprendem, verificando-se uma intencionalidade na busca da aprendizagem e na prática de cada um, traduzindo-se estas em ações e não em meros acontecimentos.

Mais tarde, na aprendizagem formal, a pior constatação foi a de que os meus colegas iniciados no percurso musical pelos meios formais, não conseguiam dialogar intuitivamente com a Música ou os outros Músicos, revelando, por exemplo, a ausência de um lado harmónico prático, funcional, como forma de acompanhamento e apreendido em contextos não formais e/ou informais, estando apenas formatados para ler e reproduzir partituras. Não por falta de uma qualquer capacidade específica que não o seu défice de aprendizagens não formal e informal, a estrada, a partilha “de ouvido” isenta de códigos escritos que apenas o são por necessidade de registo ou envio de informação à distância (temporal ou espacial).

Não encontro razões para a desvalorização do “tocar de ouvido” na esfera da educação musical formal. Por ex.: no projeto educativo do Conservatório de Música do Porto, instituição próxima e de referência, publicado no site respetivo (Conservatório de Música do Porto, 2020), lêem-se princípios que norteiam o Ensino Especializado de Música, como:

Promover a aquisição de competências nos domínios da execução e criação musical;

Desenvolver a capacidade de cooperação e de trabalho em grupo, nomeadamente pela prática regular de música de conjunto;

Contribuir para uma formação mais global, desenvolvendo a capacidade crítica, a sensibilidade e o sentido estético;

Sensibilizar para o respeito e defesa do património cultural e artístico;

Verifica-se que a presença das Músicas Populares ou da prática de “tocar de ouvido” nestas instituições não iria, de todo, ferir estes princípios. Não defendo a ideia de formalizar o que é informal, tão pouco de substituir o que quer que seja por uma outra qualquer hegemonia, mas antes dar lugar a uma maior pluralidade de singularidades idiomáticas e processuais na aprendizagem musical, permitindo também uma maior relação de alteridade entre a Música e os Músicos.

O que impedirá o Ensino Especializado da Música de mudar nesta matéria, não será o passado, mas o presente cómodo em que se encontra. E o mais cómodo relativamente a isso será não fazer nada...

Tendo terminado aqui a minha apresentação oral/verbal, caí de seguida a minha voz, transpondo-a para a voz da Guitarra. Embora parecendo que me refugio atrás desta, a verdade é que é com ela que me apresento na minha mais acentuada nudez, onde cada nota que toco tem o significado que cada um lhe quiser dar. Toquei de ouvido algumas melodias associadas ao Festival da Canção da RTP, cuja última edição ocorreu em data próxima deste EPRAE, onde significativas mensagens de rebeldia foram sendo expressas em tempos opressores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Azevedo, M., & Leite, R. (2017). Homo Musicalis. *Derivas #03*, (Investigação em Educação Artística), 95–116. Retrieved from https://i2ads.up.pt/wp-content/uploads/2018/09/Derivas_3.pdf
- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Medi@ções - Revista OnLine, ESE - IPS*, 2, nº 2, 10–25.
- Canário, R. (2006). Aprender sem ser ensinado. *AAVV, A Educação Em Portugal (1986-2006) Alguns Contributos de Investigação*, 159–206.
- European Commission. (2001). Making a European area of lifelong learning a reality – communication from the commission, COM(2001) 678 final. In *Eric*. Retrieved from <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=in-title:No+Title#0%5Cnhttp://eric.ed.gov/?id=ED476026>
- Conservatório de Música do Porto. (2020). Projeto educativo do Conservatório de Música do Porto. Retrieved from https://www.conservatoriodemusicadoporto.pt/images/2020/ProjetoEducativo/Projeto_Educativo_27_1_2020.pdf - consulta em 19 de março de 2021
- Gohn, M. G. (2006). Educação não formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. *Ensaio: Aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, Jan/Mar, 14, nº 50*, 27–38. Retrieved from <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v14n50/30405.pdf%0A>
- Rogers, A. (2014). The Classroom and the Everyday: The Importance of Informal Learning for Formal Learning1. *Investigar Em Educação, II a Série*, 7–34.
- Trilla-Bernet, J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos formales y educación social*. Barcelona: Ariel.
- Uill. (2009). Global Report on Adult Learning and Education. In *UNESCO Institute for Lifelong Learning*. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/record-Detail?accno=ED540497>

MAPEAMENTO DE ALTERIDADE PARA OUVIR O OUTRO

RODRIGO CORDEIRO

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

BIOGRAFIA

Deambulante das sonoridades, silêncios e culturas no mundo, atualmente encontra-se como freelancer; professor de percussão na ARTAVE; frequenta o Doutoramento em Educação Artística na Fbaup; é membro do The Art of Dance Community – ERASMUS +; investigador colaborador do i2ADS e músico da companhia Stage Entertainment - Le Roi Lion, Paris.

RESUMO

O presente texto parte de um corpo vivido, de um mergulho profundo de sonoridades que me atravessam, e da sua potencialidade no tratamento de questões emergentes e atuais. A necessidade de descolonizar o Eu para conseguir ouvir o outro, requer um deslocamento para um espaço de alteridade, onde possamos pensar junto/com, e numa relação de intersubjetividade desenvolver um diálogo híbrido e poroso.

As diversas linguagens musicais acopladas, consagram a escuta do ar sonoro e das diferentes camadas dos silêncios, como veículo diplomático que nos permite aproximar da desaprendizagem de discursos hegemónicos e capitalistas.

São convocados todos os sentidos, saberes e sabores para um movimento de ecologia e de reconhecimento das memórias e dos conhecimentos.

No interpelar com as epistemologias do Sul e com pensadores críticos, a arte contemporânea tem a responsabilidade de proporcionar alternativas possíveis de resposta às patologias socioculturais, e à abertura na diversidade cultural e vadiagem na universidade.

PALAVRAS-CHAVE

Ouvir o Outro; Comunidade de Linguagens Musicais; Alteridade Musical; Ecologia Sonora, de Saberes e Sabores; Decolonial.



Figura 1. Ouvir o Outro. (Rodrigo Cordeiro 13-05-2021)

INTRODUÇÃO

A música é um espelho das memórias – um gesto sonoro com signos e significados, refúgio e trincheira invisível, por vezes inaudível, incompreensível e irresistível nos sentidos. As camadas sonoras podem ser veículos de valores, conhecimentos e diplomacias artísticas e diplomáticas, suscitando percepções e emancipações de imagens e cheiros, que a memória revive.

Conjeturo uma matéria viva em constante mudança, que parte de um lugar onde a intersubjetividade cultural inicia uma comunicação musical – uma organização do som pelo Homem e pelos processos cognitivos, fruto do comportamento humano. Um precedente primitivo que se indice na mente, se traduza em atitudes e se tome na música uma sentida direção a um devir comum. Reconheço na música presente da atualidade, as capacidades ainda não aplicadas como um veículo diplomático.

Neste texto abordo questões de linguagens musicais no seu *entre* e o *Outro*; no dialogar com ruídos e interferências; no harmonizar com possibilidades diversas; o tempo das pulsações (musicais) que revivem na memória; as patologias sociais; e a necessidade do novo, da ecologia sonora e dos saberes - uma escuta que toma uma revisão crítica dos discursos hegemónicos no ensino superior artístico.

Para o entendimento do que pode ser uma escola de música no século XXI, tomam-se como objeto de análise o papel do sujeito/corpo político desta investigação e o movimento-intercultural-IDENTIDADES/FBAUP-Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, na relação que mantêm com a ESMAE-Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo. O estudo aborda as ferramentas necessárias e capazes de potencializar um diálogo com outras culturas, e com a possibilidade de *Ouvir o Outro*. Comporta uma escuta do poder que a música ocidental incorpora nos músicos, e a necessidade de promover um deslocamento de si que permita um estudo das dinâmicas musicais contemporâneas decoloniais, e do que delas transportam do endógeno das culturas. Trata-se de uma investigação-ação, a partir do sentido da etnomusicologia refletida pelas potencialidades da etnografia sensorial, relativamente ao conhecimento e prática artística.

Um *Ouvir o Outro* perante um complexo deslocamento musical pós-colonial - um espaço de alteridade musical, que remete um balão de pensamento e de consciência dupla. Por outro lado, a presença sonora produzida através de instrumentos musicais e os que podem ser musicais para o momento, serão o reflexo do pensamento traduzido na criação de camadas sonoras em contexto. Ou seja, existe uma linguagem musical que é um fio condutor, que serve de suporte à escuta, à memória, ao saber e aos sabores.

Link: https://www.youtube.com/watch?v=0f5-vLh6rlc&ab_channel=RodrigoCordeiro

DESENVOLVIMENTO

A escuta da música como um fenómeno social, deixa em aberto o ponto de partida que aqui iniciamos. Um corpo experienciado em diferentes meios e um pensar que se reflete em camadas sonoras híbridas. A escuta que reconhece a música como ar sonoro, reaviva a dificuldade ou até a impossibilidade de falar de música através de palavras.

A entrada da música na Universidade nos países ocidentais, implicou rapidamente a aplicação errónea da ideia de excelência na interpretação de obras escritas, e na produção de músicos que dominam uma técnica e gramática ocidental. A Universidade vive um tempo subjugado às políticas neoliberais, devido ao domínio da produção de conhecimento, ao monopólio dentro da sociedade e ao sentido hegemónico da cultura. A possibilidade de me descolonizar dos conhecimentos apreendidos, parte de um espaço de alteridade, onde habitam os conhecimentos e a capacidade de interpelar com o Outro.

O mapeamento de alteridades é a tentativa de escuta de uma comunidade de linguagens musicais e para esse mesmo mapear é preciso Ouvir o Outro e interlaçar os fios que acoplam os valores e os sentidos. Toma a necessidade de um estudo das *Epistemologias do Sul*, das teorias *decoloniais* e, de entre elas, as novas vozes que pensadores africanos apresentam para uma cultura entendida, como possibilidade de um devir comum e plural. O trabalho do Identidades, abre há várias décadas um espaço de desobediência que nos conduza a outras possibilidades de envolvimento intercultural, e a outras experiências que já foram estudadas, que incluam cruzamentos que nos façam olhar de maneira crítica e compreender o mundo intercultural e diverso que nos rodeia. Como fenómeno social, a música move-se com o contributo das ciências sociais, dos estudos culturais e pós-coloniais e das músicas ouvidas e não ouvidas, com intenção de alargar o campo epistemológico, possibilitando um deslocamento musical para um campo de alteridade.



Figura 2. (des)continuar a Universidade. (Rodrigo Cordeiro 13-05-2021)

Um reconhecimento das diversas linguagens musicais em território europeu, que por sua vez, remetem para a educação artística a necessidade de criar uma visão crítica das camadas sonoras que a habitam, e nos saberes e sabores que elas transportam para o seio da comunidade.

Para uma comunidade de linguagens musicais decoloniais, é necessário refletir com movimentos inclusivos, uma abertura a outros sentidos e diferentes formas de sentir a música; sonoridades livres e autónomas das regras da música ocidental; aproximação do valor humano na música; e o contributo de movimentos interculturais dentro e fora das academias, que belisquem a arte na reflexão da sua capacidade de construção de uma sociedade atual anti-discriminatória e segregadora, ou racista. É um recorrer às memórias entrelaçadas de experiências vividas e de epistemologias musicais, onde se encontrem ruídos e interferências que permaneçam invisíveis, e que transportem para o diálogo com o *Outro*, a necessidade de um espaço de alteridade. Partindo destas orientações, torna-se importante uma panóplia de processos de desaprendizagem estendidos ao ensino superior artístico, permitindo à música tomar a posição de veículo diplomático, nas relações com o *Outro* cultural e musical.

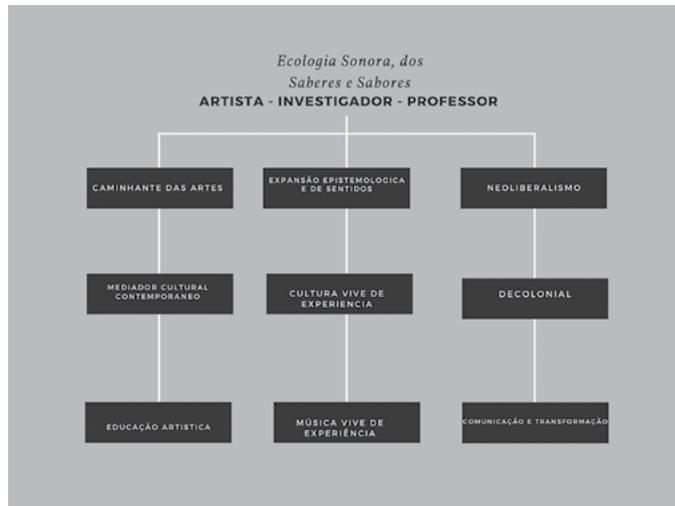


Figura 3. Ecologia Sonora, dos Saberes e Sabores. (Rodrigo Cordeiro 13-05-2021)

O território epistemológico caminha em sentido de todos os sentidos e sonoridades, dando caminho a uma busca e a uma escuta do que nos rodeia, do refinamento e tratamento dos conhecimentos para a criação de um diálogo novo. O envolvimento com músicos da África Ocidental, levanta questões relacionadas com novas aprendizagens, princípios, valores e potencialidades de outras epistemologias, para um espaço comum, onde cabem um vasto leque de linguagens musicais, no ensino superior. É na relação entre elas, que podemos encontrar formas de diálogo e espaço de alteridade para dar seguimento ao tratamento de ruídos que não permitem o deambular com o *Outro*. Pode a música representar um veículo diplomático nas relações com o *Outro*? A música

como fenómeno social, consegue se inscrever num campo decolonial? A diversidade cultural, epistemológica e sonora, existem em diferentes lugares e formas no Mundo Ocidental. Como esses processos influenciam os espaços partilhados? Como é que esta abordagem interfere na visão educativa anti-racista emergente, relacionando os mundos na música com a intersubjetividade?

Caminhamos pelo Sul, por um terreno de processos de descolonização, anti-patriarcal, de memórias e conhecimentos, que comportam na criação autoral, um devir e um bem-viver comum. Um exercício nutrido de alternativas ao fracasso, à especulação, e à manipulação tecnológica na relação com o *Outro*, recatando na arte a necessidade de não se fechar em si. Trata-se de um movimento de emancipação e de reflexão para a superação da educação e prática musical, estagnada em hegemonias.



Figura 4. CO2 Musical. (Rodrigo Cordeiro 20-02-2021)

A complexidade de um deslocamento musical cita em descrever o que vejo e em convidar os *Outros* para o meu mundo, onde possamos no seu mundo também, transformar novamente configurações de conhecimento e de poder.

O *Outro* é um elemento essencial e incompleto. É a possibilidade de o pensar e a impossibilidade de o conceber. É o fenómeno da escuta e do diálogo híbrido. O audível e o indivisível. A diversidade de possibilidades e extensão polifónica.

Esta investigação no espaço europeu, necessita de um *zoom out(ro)* para entender e elaborar um novo plano. Necessita de reconhecer que

não são só europeus nem música europeia. O fator que nos interliga (música), enaltece a disparidade entre o que existe a nível sonoro e o que é concedido em academias ou escolas – existe uma falta de ferramentas que permitem o dialogar com outras culturas. No campo do ensino artístico que antecede futuros possíveis empregadores, sofre de uma forte demagogia pela sua reprodução e ausência de autonomia artística. A constante sujeição ao capital e à sua industrialização.

Numa rede de ação-investigação, a etnomusicologia a caminhar pelo Sul e de mãos dadas com todos os sentidos, requer uma arqueologia dos conhecimentos descoloniais e de descolonização de metodologias, que responda à realidade sonora contemporânea e atual. Alargado a um plano mais vasto, é tomado em conta alguns filtros na presença das relações internacionais, do património cultural e as memórias acopladas por fios inaudíveis. Portanto, esta investigação implica uma produção científica no terreno musical, de um profundo mergulho nos sentidos, os silêncios musicais e noutras epistemologias musicais, que possibilitem a construção e organização de saberes e sabores sonoros num campo de alteridade autónomo, mas interferente e contemporâneo.

Este pensamento estende-se à prática musical, à performance dos diversos instrumentos, à combinação da reprodução da voz do pensamento e a reação e reflexão criativa, juntamente com instrumentos musicais e outros instrumentos que podem ser musicais. A ecologia sonora nesta apresentação toma diferentes transformações sonoras: memórias apreendidas e conceção de outros e novos objetos.

Termino este momento com uma breve reflexão entre as orquestras clássicas (o que impingem na formação dos seus operários) e os ranchos folclóricos do Baixo-Mondego (vadiagem musical), abordando os diferentes tempos, as memórias e as linguagens musicais. Colocando a questão poderia *um canto folclórico ter mais valor humano do que uma sinfonia?*

A minha resposta seria fácil e imediata. Sim. A minha infância foi a tocar em ranchos folclóricos. Neste meio, existia uma interação com os colegas fora de formalidades, tanto a nível musical como pessoal, mantendo sempre um respeito mútuo. Por outro lado, existiam nos ensaios de orquestra, as mesmas qualidades e proximidades, mas com outras regras, que numa determinada idade poderão ser prejudiciais. Por exemplo, *não poder sorrir* - estamos a tocar uma obra de um grande compositor ocidental, logo um assunto sério, e como tal, um simples sorriso pode perspetivar um erro sonoro, ou a falta de amadurecimento para estar naquela posição. Não tomemos estes motivos como uma situação literal, mas de uma forma geral, podemos reconhecer em quase todas as performances de uma orquestra clássica, a constante seriedade na interpretação de uma obra. Temos de obedecer ao que a partitura diz, e aos desejos e gostos musicais do maestro, sejam eles quais forem. Sabemos que temos aqui uma autoridade. Existia igualmente um líder nos ensaios do rancho folclórico, a diferença, permanece na margem

de erro no significado e nos sentidos da música. Ao criar uma variação dentro de um tema folclore, dava o meu contributo musical, acabando esse contributo por ficar associado a mim (pelos menos os ouvidos dos membros do grupo). Tal proeza NUNCA foi permitida na interpretação de obras clássicas (exceto se estiver escrito). Não existe a necessidade de tradução, apenas o reconhecimento do *como foi feito? O que é? Outros tempos*, os tempos do *Outro* e o tempo *com o Outro?*

Na universidade, o meu professor de percussão, alertava-me várias vezes para o facto do meu tempo não ser estável como um metrónomo. Não era um tempo quadrado e persistentemente igual, como se de uma máquina se tratasse. O aglomerado de tempo (horas) a estudar com a paranoia da maquinaria morta (metrónomo), antecedia os pré-requisitos para uma interpretação de obras *experimentais* de experiências teóricas, que no período da minha formação académica, nunca tiveram relação com a tradição do folclore português. Penso no contraste do meu tempo (natural), antes deste *bip bip*, já do tempo do rancho folclórico, em que a pulsação da música era tocada por um bombo tradicional português. Este instrumento ao ser tocado por um corpo humano, naturalmente tinha nuances que respiravam junto da emoção vivida no momento. Portanto, o bombo tocado pelo sr. Joaquim, era a minha máquina do tempo, o meu metrónomo natural.

Analisar musicalmente pelo ouvido académico este fenómeno do tempo (pulsação musical e memória) e até em termos harmónicos (linguagem musical), seria o retornar a uma colonização epistemológica. Importa reconhecer os processos sensoriais envolvidos (pela impossibilidade de tradução em partitura/texto) e o valor humano que transporta. É esta a minha voz ou é o Outro?

CONCLUSÃO

A reflexão/relatório sobre a minha participação no 8º EPRAE, toma forma pela investigação em rumo no doutoramento em educação artística na Faculdade de Belas-Artes do Porto, de título “Ouvir o Outro”. Esta investigação surge do reconhecimento da falta de ferramentas suficientes que permitam dialogar com o outro. Requeremos a um espaço de alteridade musical e à escuta para uma comunidade de linguagens musicais.

A minha apresentação teve forma pela comunicação oral e intervenção artística. A comunicação do tema proposto foi entregue na sua íntegra previamente à comissão organizadora, para que fosse aceita e encaminhada para a comissão científica e moderadores. Parte imprescindível desse texto foi gravada e reproduzida sob a forma de áudio e acompanhado de slides com fotos e diagramas de suporte metodológico. As vozes do áudio foram gravadas pelo meu colega de doutoramento Artur Caldeira e pela artista Juliana Santos. Importa referir, que as vozes se encontravam com ruídos e que alteravam entre si e as camadas sonoras que ia tocando no decorrer do texto. A textura sonora que harmonizava e intervinha com o texto, era tocada em diferentes instrumentos, entre

eles o balafon, berimbau, cajon, caxixi, shaker. Portanto, a apresentação era composta por esta primeira parte de diálogo com o texto gravado, seguido de um momento em trio com os colegas e artistas Artur Caldeira e Nuno Vaz. O segundo momento, parte de um tema africano que usei como primeira ideia, e que na conversação com a trompa e guitarra. O pensamento era composto por um balanço em 6/8 e outro mais ritmado em 4/4. Ainda dentro deste pequeno esquema, continhamos em forma de *pergunta/resposta*, um padrão rítmico entre o balafon e a guitarra, quase como se conseguíssemos ouvir um ao outro; e pequenos momentos de criação autoral, ou seja, em forma de improviso.

A diversidade sonora convida a caminhar com vários instrumentos musicais. Este momento sacra a diversidade e a passagem por linguagens musicais outras, assim como o lugar do artista-investigador-professor. *(des)Continuar* a universidade é um processo que cita, no contexto desta investigação, alargar o campo epistemológico e permitir que as experiências musicais se estendam 50% Vadiagem e 50% universidade, ou seja, reconhecer as *epistemologias do Sul* como ecologia de saberes, sabores e sonoridades.

Regra geral, as apresentações do EPRAE passaram pela leitura de textos. O íntimo do meu manifesto provém da consciência deste formato e da necessidade de recorrer a outros meios para poder falar de música. Seria impossível falar de música sem tocar, ou teria outra forma? Ouvir o Outro é um processo de desaprendizagem que mapeia fissuras na sociedade atual, e que atua sob forma ativa da arte em resposta a hegemonias e às patologias sociais. Portanto, a música é um veículo diplomático que nos permite deambular com o outro e na escuta de si, permitir uma relação intersubjetiva para um devir comum.

Na programação da *Música à Escuta e Desaprendizagens Contemporâneas*, foi criada uma roda de conversa na companhia dos respetivos participantes, com a moderação e colaboração dos professores doutores Mário Azevedo, José Paiva e Rui Penha. Nesta roda de conversa, foi protagonizado um comentário ao trabalho apresentado, abrindo de seguida para o diálogo com os restantes presentes. Foram abordadas outras interferências que são comuns e atuais no meio artístico e profissional, assim como, questões de ética e a necessidade do *novo*.

Esta temática como força primeira no evento, incute a presença sonora para as restantes apresentações, assim como as diferentes camadas dos silêncios. A escuta de outras investigações e problemáticas permitiram tomar uma forma híbrida com outras visões e alargar o campo de conhecimento. Ainda como membro da comissão organizadora, a envolvimento com todo o processo realça a necessidade de ouvir o outro e procurar construir espaços comuns.

A diversidade sonora que acompanha o comum da investigação, acarreta a necessidade de manter em aberto e retirar de experiências como a participação e organização do 8º EPRAE, o contributo na minha ati-

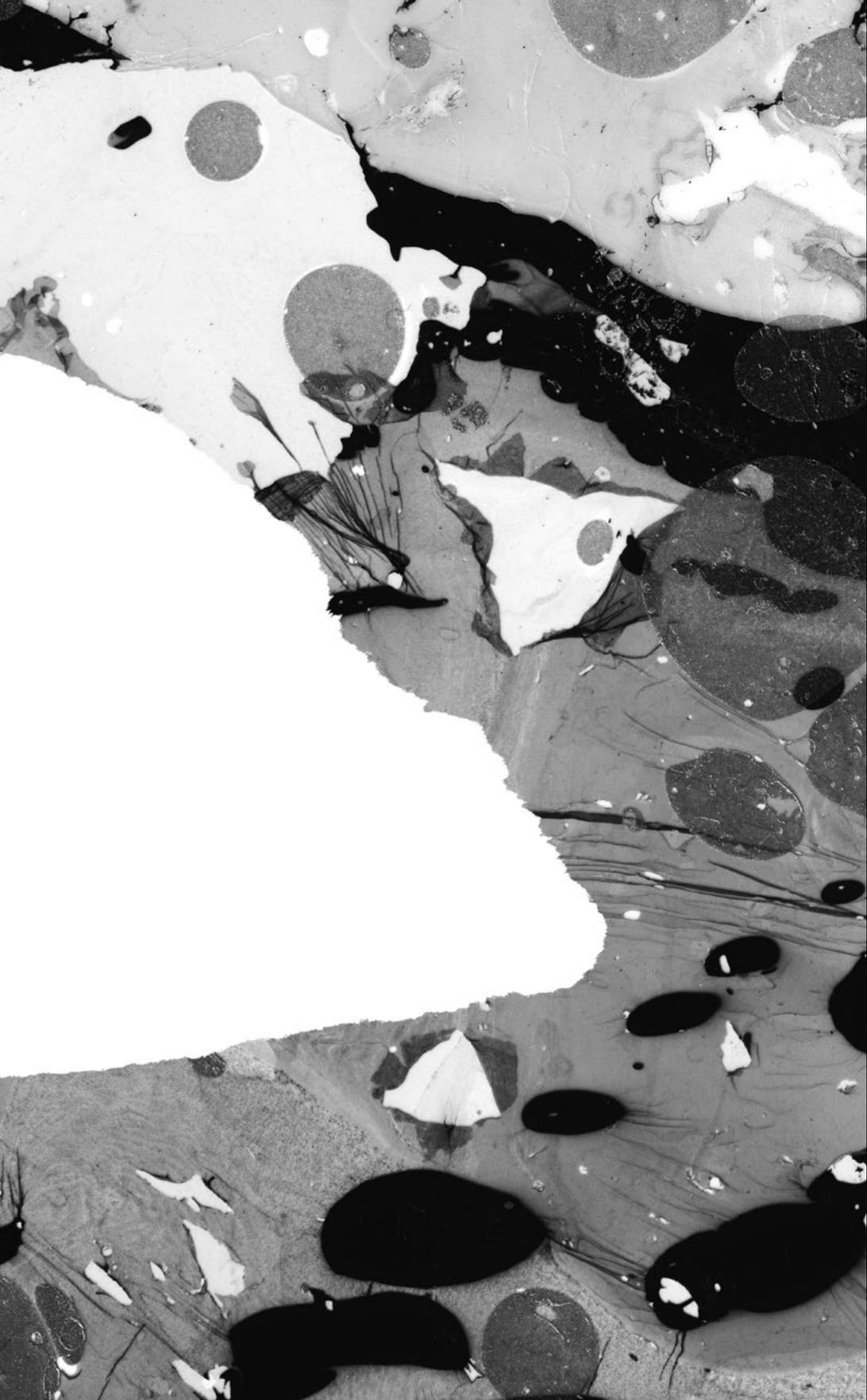
vidade profissional como professor de percussão da escola ARTAVE. Portanto, conjecturamos encontrar alternativas, experiências e investigações que abordem temáticas atuais, na interdependência da educação e da arte, e fenómenos socioculturais, que permitam construir através da música, condições com habilidades e ferramentas para uma maior autonomia artística.

DE MÃOS DADAS E OUVINDO FORA

Neste escrito, são mapeadas diversas vozes. Interligadas entre si, evocamos T. Adorno (Indústria cultural), A. Mbembe e G. Kilombo (Colonização), P. Feyerabend e D. Atkinson (Desobediência), M. Azevedo (Silêncio), H. Bhabha (Estudos culturais), B. Santos (Epistemologias do Sul), M. Foucault (Arqueologia do Saber e Heterotopias), A. Merriam e J. Blacking (Sonoridades Outras), W. Mignolo (Pós-colonial), A. Honneth (Reconhecimento), N. Cook (Música em contexto), U. Eco e G. Agamben (Aberto).

ARTISTAS-EDUCADORES
E EXPERIÊNCIAS POÉTICAS





QUANDO FOI QUE ME TORNEI ESTRANGEIRA? À PROCURA DE UM OLHAR CRÍTICO E FEMINISTA SOBRE O LUGAR PERIFÉRICO DA MULHER-ARTISTA-EDUCADORA

ANA MAFALDA PEREIRA

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

BIOGRAFIA

Atriz, artista-educadora e investigadora. Licenciada em Design e em Teatro, interpretação, pela ESMAE. Doutoranda em Educação Artística na FBAUP. Tem vindo a construir um percurso entre a arte e a educação, em contextos formais e não formais, cruzando a prática teatral, enquanto atriz, com a prática performativa enquanto artista-educadora e formadora.

anamafaldasap@gmail.com

RESUMO

A proposta apresentada no 8º EPRAE parte das problemáticas investigativas que me têm movido na tentativa de entender quem sou eu – enquanto representação de um coletivo –

no Quem é Quem? da história da educação artística em Portugal. O coletivo de que falo é o das mulheres-artistas-educadoras, confinadas à periferia, que atuam entre o teatro e a educação. *As Estrangeiras*. Através de um recurso artístico, a palestra-performance, permito-me ensaiar questões que advêm das tensões encontradas neste lugar fronteiriço entre a arte e a educação. Início uma reflexão autobiográfica, na tentativa de construir um olhar crítico e feminista, aliando-me a Virginia Woolf, Patricia Hill Collins e Djamila Ribeiro, em diálogo com o conceito de minoria proposto por Deleuze e Guattari.

PALAVRAS-CHAVE

Estrangeira; Periferia; Educação Artística; Teatro Feminista; Palestra-performance.

A ideia de recorrer à palestra-performance de curta duração para a minha apresentação oral surge em resposta ao desafio lançado pela comissão organizadora do evento, na tentativa de abrir espaço a formatos mais flexíveis de apresentação e partilha de processos de investigação que coabitam com a educação artística. Não negando a minha condição de atriz e criadora permiti-me, através da exploração de um dispositivo do artístico, questionar as tensões que advêm do lugar ocupado pela mulher-artista no teatro e na educação e das tensões entre esses mesmos campos epistemológicos.

PALESTRA-PERFORMANCE OU COMUNICAÇÃO ORAL PELA VOZ DE UMA ATRIZ

Coloco-me no centro do palco, permito-me ocupar aquele lugar e ser vista. Início a minha ocupação, de forma a explicar ao que venho, a partir das palavras que ativo através da leitura da frase que principia o livro da Virginia Woolf, *Um quarto que seja seu* (2019), que carrego comigo como arma e bagagem:

Podem dizer-me com toda a propriedade que me pediram que falasse sobre as mulheres e a ficção e não entendem, pois, a relação com um quarto para se viver. Tentarei explicar. Quando me pediram que falasse sobre as mulheres e a ficção, sentei-me na margem de um rio, e comecei a interrogar-me sobre o significado destas palavras.

— Virginia Woolf, *Um quarto que seja seu*

EU SOU A MARGEM

(Silêncio)

A proposta que trago comigo para o 8º Encontro em Práticas de Educação Artística - EPRAE nasce de problemáticas encontradas no interior do meu projeto de doutoramento e que tem como título: *As estrangeiras. Um olhar feminista sobre o lugar periférico da mulher artista que atua entre o teatro e a educação*. Esta pretende ser uma investigação sobre mulheres artistas portuguesas da área do teatro que desde os anos 70 do século XX têm vindo a desenvolver o seu trabalho entre a arte e a educação.

Quando foi que me tornei estrangeira pretende questionar o meu lugar e como aqui cheguei. Qual é a minha história? Quem foram as mulheres que vieram antes de mim e me abriram caminho para estar aqui, agora, a resgatar o meu lugar de estrangeira?

Estou consciente da responsabilidade do meu *lugar de fala* (Ribeiro, 2017) enquanto mulher cis, branca, europeia, com acesso à educação e com formação superior, e é a partir dessa lente de privilégio que me coloca no centro que ativo a margem. A mulher-atriz que é também educadora ocupa um lugar periférico no teatro, onde o centro é ainda ocupado pela figura do encenador, homem branco europeu. Tanto no campo do teatro como no campo da educação, a mulher-artista-educadora é vista como uma *outsider*, uma estrangeira.

O termo *outsider within* (Collins, 2016), que no meu discurso ganha forma traduzido para *estrangeira de dentro*, foi criado pela feminista negra Patricia Hill Collins. Aproprio-me do termo para falar sobre as mulheres do teatro que, tal como eu, por motivos diversos, cruzaram a sua prática teatral, enquanto atrizes, encenadoras, dramaturgas, com a prática performativa enquanto artistas-educadoras. Estrangeiras de dentro, confinadas às margens, à invisibilidade de uma história menor.

Resgato o termo menor, reapropriando-me dele, tornando-o potência, através do diálogo com o conceito de minoria proposto por Deleuze e Guattari (2017), a ideia de minoria que não se define pelo menor número, mas sim pelo seu afastamento periférico em relação ao centro, ao que é dominante, que define a norma estabelecida e o que é ou não excluído. Collins lembra a importância de olhar para esses lugares marginais ocupados por grupos de poder como lugares de potência, o que me

permite a mim, pela minha condição de estrangeira e investigadora, utilizar esse filtro de poder para ampliar as vozes dentro deste coletivo. Quem são estas mulheres? Que lugares ocupam? Na minha investigação a escolha recaiu sobre Isabel Alves Costa, Manuela Pedroso, Catarina Requeijo, Maria Gil e Catarina Lacerda, mulheres de diferentes idades, que se movem em diferentes contextos artísticos e geográficos, e que cruzaram e marcaram o meu caminho enquanto artista-educadora. Politicamente implicadas na sua prática e com um estatuto reconhecido entre os seus pares que as levou a estar à frente de importantes projetos artístico-pedagógicos.

Há a preocupação de não anular outros nomes que naturalmente surgirão, de mulheres mais invisibilizadas nesta história, abrindo caminho a estudos posteriores, na tentativa de se iniciar um mapeamento histórico mais aprofundado nesta área. A limitação a estas cinco mulheres é uma necessidade pela importância da documentação de uma história do teatro na educação artística que é ainda ausente, e pela consciência da dificuldade em abarcar mais nomes num projeto cujo corpus de análise se baseia em arquivos (a única fonte no caso de Isabel Alves Costa) e entrevistas presenciais.

A minha investigação, inscrita no Laboratório de Educação Artística do i2ADS (LabEA), pretende ser um trabalho arquivista de recolha de testemunho oral, através de entrevistas, espólio pessoal, escritos referentes a estas mulheres e análise do contexto histórico nacional. O lugar onde me encontro na minha investigação é ainda anterior ao período de entrevistas. A par da revisão da literatura e recolha de referências pertinentes para a ampliação da investigação das tensões críticas dos campos epistemológicos do teatro, da educação e dos estudos feministas, inicio o levantamento histórico individual, formação escolar e percurso profissional de cada uma, de forma a construir uma breve história da vida destas mulheres, através de um mapeamento, que será de uma grande importância na posterior identificação de instituições, projetos, práticas e programas aos quais estas mulheres estiveram ou estão ainda vinculadas. A análise do contexto histórico nacional ajudará a determinar acontecimentos relevantes na história da educação artística em Portugal, dentro do arco temporal escolhido, como a criação de instituições, congressos, partilhas comunitárias e a definir temporal e geograficamente cada um destes momentos.

O arco temporal escolhido inicia-se na década de 70 do século XX e vai até aos dias de hoje, mas há uma data fundamental que marca a história da educação artística em Portugal, 1957, ano em que é criada a Associação Portuguesa de Educação pela Arte – APEA, que permitiu difundir o pensamento de Herbert Read, *Educação pela Arte* (1943). Nos anos 50 há uma elite de artistas e educadores que reconhece e se identifica com um interesse crescente a nível internacional por experiências que se articulam entre a arte e a educação. No decorrer dos anos 60 e 70, a Fundação Calouste Gulbenkian teve um papel fundamental na história da educação artística em Portugal, proporcionando o desenvolvimento

das primeiras experiências artístico-pedagógicas. Em 1971 é criada a Escola de Educação pela Arte. No pós-25 de Abril, Isabel Alves Costa, regressada a Portugal, trazia na bagagem como referência os ateliês coletivos comunitários que realizou com crianças em Paris, no início dos anos 70, a par dos seus estudos na Escola Jacques Lecoq. Ainda numa escala internacional, os anos 60 e 70 foram marcados por movimentos feministas que abriram portas aos estudos sobre mulheres e à produção de conhecimento assente na experiência pessoal no feminino. Alio-me a Kim Solga (2016) para questionar *O que significa ser feminista no teatro?* Já lá iremos.

Em Portugal, o ambiente de censura que se manteve mesmo após o 25 de Abril, tornou o impacto destes movimentos mais tardio. Nos anos 70 surgem companhias de teatro com uma vertente pedagógica, com formações especializadas e intervenções com a comunidade. Os anos 80 foram um marco importante com o Primeiro Encontro Nacional de Expressão Dramática na Educação (1981), a criação da Associação Portuguesa de Expressão Dramática em 1983, por Isabel Alves Costa, e do Serviço de Animação, Criação Artística e Educação pela Arte/ACARTE, da Fundação Calouste Gulbenkian em 1984. Os encontros ACARTE – Novo Teatro/Dança da Europa (1987) iniciaram parcerias internacionais de permuta entre artistas que marcaram as experiências artístico-pedagógicas até aos dias de hoje.

1987, em maio, eu nasci.



Figura 1. Registo da palestra-performance ou comunicação oral pela voz de uma atriz *Quando foi que me tornei estrangeira? À procura de um olhar crítico e feminista sobre o lugar periférico da mulher-artista-educadora*, 21/05/2021, FBAUP, Porto. (Amanda Midori, 2021)

QUAL É A MINHA HISTÓRIA?

No teatro português a figura do encenador, homem branco europeu, é ainda a figura central. Durante os anos da minha formação em teatro na ESMAE, entre 2011 e 2014, a maioria das referências que me foram apresentadas eram masculinas, encenadores, dramaturgos, diretores de teatros. Pensando na representatividade feminina no teatro português hoje, em que a grande maioria das atrizes e atores têm formação na área, ao olharmos para as listas de alunos que todos os anos saem das escolas de teatro, profissionais e superiores, facilmente se percebe que são maioritariamente ocupadas por mulheres cis. Quando olhamos para o palco não vemos essa mesma representatividade. Onde estão as mulheres no teatro? Que lugares ocupam? Há mulheres em cargos de poder? Terão elas o mesmo poder de decisão dos homens? Nos últimos anos tem havido um aumento do número de mulheres dramaturgas e criadoras portuguesas com visibilidade, ao mesmo tempo, os subsídios destinados à cultura permanecem indignos e a condição de trabalhador regular com contrato de trabalho permanente é uma utopia, ainda mais quando falamos de mulheres. Carregamos a herança de uma cultura que se construiu a partir de pensamentos hegemónicos, racistas e patriarcais e o teatro é uma área muito precária, o que leva a que essas práticas continuem a ser replicadas sem que se construa um discurso sobre elas.

Quando tento entender *Quando foi que me tornei estrangeira* percebo que me tornei estrangeira quando necessitei de independência financeira para conseguir encaixar e reclamar o meu lugar. O que me colocou neste lugar marginal, de estrangeira, foi o mesmo que há cem anos mobilizou o texto de Virginia Woolf, a procura de melhores condições económicas, permitindo-me uma maior liberdade para existir dentro desta estrutura. Tornar-me estrangeira é um ato político. Ser uma mulher feminista no teatro é ainda lutar por condições dignas, por um quarto, um palco que seja nosso.

A POTÊNCIA DA MARGEM

Quando foi que me tornei estrangeira inicia um diálogo a partir do meu lugar de fala, de mulher cis, branca, europeia, entre o centro e a periferia, o lugar de privilégio e o lugar marginal, que procura provocar a minha própria investigação *As estrangeiras. Um olhar feminista sobre o lugar periférico da mulher artista que atua entre o teatro e a educação*. A condição de estrangeira aliada ao privilégio académico, enquanto investigadora, deslocada da margem, permitem-me ter uma visão de fora, ampla e cuidada, ativada por uma consciência política e social do todo.

Qual é, afinal, a potência da margem? Na roda de conversa, Carla Cruz dá algumas pistas ao dizer que para ela ser feminista, neste caso, nas artes visuais, mais do que a ideia de uma visibilidade, é olhar o feminismo como uma crítica a práticas hegemónicas e questiona, o que é que implica trazer essas práticas marginais para o centro?



Figuras 2 e 3. Eu sou a margem. Registo da palestra-performance ou comunicação oral pela voz de uma atriz *Quando foi que me tornei estrangeira? À procura de um olhar crítico e feminista sobre o lugar periférico da mulher-artista-educadora*, 21/05/2021, FBAUP, Porto. (Amanda Midori, 2021)

Mais do que trazer essas práticas marginais para o centro é importante a inscrição dessas mesmas práticas não apenas no centro mas num discurso central. Para tal, importa questionar esse mesmo discurso, hegemónico e patriarcal, na tentativa de tensionar a estrutura que o sustenta e que nos tem vindo a invisibilizar e a excluir à partida. Importa que quem está localizado em lugares de poder dentro desta estrutura se coloque em confronto e reflita ativamente sobre o lugar da mulher estrangeira do teatro a partir do seu lugar de fala, do homem branco europeu.

Nesta história do teatro na educação artística em Portugal que se pretende desenhar, é já possível reconhecer movimentações entre o centro e a periferia. Falta ainda transformar esse discurso patriarcal, hegemónico e unilateral, que invisibiliza estas mulheres, num discurso que seja nosso, um discurso plural, de questionamento e potência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Collins, P. H. (2016). *Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro* in *Sociedade e estado*, vol.31, n.1, pp. 99–127.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (2017). *Kafka: por uma literatura menor*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Read, H. (2018). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Ribeiro, D. (2017). *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte (MG): Letramento.
- Solga, K. (2016). *Theatre and feminism*. London: Palgrave.
- Woolf, V. (2019). *Um Quarto Que Seja Seu*. Lisboa: Nova Vega.

UMA CONVERSA COM SAMUEL GUIMARÃES A PARTIR DO JOGO MAPA MENTAL DE ELVIRA LEITE¹

AMANDA MIDORI

i2ADS, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

BIOGRAFIA

Artista visual, arte-educadora e investigadora. Possui Bacharelado e Licenciatura em Artes Visuais (IA-UNESP), especialização em Educação Inclusiva (FMU), mestrado em Arte e Design para o Espaço Público (FBAUP). É atualmente estudante de doutoramento em Educação Artística (FBAUP), Bolseira de Doutoramento pela FCT e investigadora integrada não-doutorada no i2ADS.

amandasuzuki2@gmail.com

RESUMO

Era década de 1980 quando a artista e professora, Elvira Leite, decide iniciar uma formação de educadoras de infância com um jogo que intitulou *Mapa Mental*. Nele, cada uma das participantes manifestaria através de imagens, objetos e palavras o seu percurso de vida até chegar à atualidade. Representado

por uma peça posta no centro da sala, o presente era o ponto de encontro das diferentes vivências e experiências, expressas de maneira simbólica sob o chão, agora transformado num mapeamento sensível dessas histórias de vida. Samuel Guimarães é um arte educador, professor e investigador que, tendo participado em alguns *Mapas Mentais*, reativa-o hoje em suas formações. Convidei-o para uma conversa no 8º EPRAE, de modo a refletirmos acerca das possibilidades e constrangimentos desta reelaboração. Neste texto, ensaio questionamentos e inquietações desencadeados com esta conversa, procurando compreender como e por que uma determinada prática sobrevive no modo de fazer das novas gerações.

PALAVRAS-CHAVE

Mapa Mental; Elvira Leite; Reativação; Reatualização; Prática artístico-educativa.

(...) o que é que as preocupações que nos deixaram os artistas, ao longo dos tempos e culturas,

têm a ver connosco e com o que nos afeta?

— Fernando Hernandez, José Paiva e Manuela Terrasêca, *Contemporaneidade na educação artística: Ampliar o diálogo, expandir os olhares e abrir-se a questionamentos*

UM PROJETO DE INVESTIGAÇÃO

A minha investigação doutoral em educação artística é focada no estudo, levantamento e perspetivação histórica das práticas artístico-educativas da artista e professora portuguesa, Elvira Leite (1936, Porto). Assumo o seu arquivo pessoal e testemunho oral enquanto materialidades de uma análise que almeja compreender as tramas do outrora sobre as

¹ Investigação desenvolvida a partir de Bolsa de Doutoramento concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no âmbito do Fundo Social Europeu da União Europeia e do Programa Operacional Regional Norte, Portugal 2020.

quais as práticas artístico-educativas do agora se configuram². Essa pesquisa passa pela transformação do arquivo pessoal de Elvira Leite num arquivo de investigação o *ARTED_Archive – Arquivo histórico e experimental de artistas e educadores: Práticas artístico-pedagógicas em Portugal*, um projeto de investigação sediado no i2ADS/FBAUP³ que através da constituição de um arquivo histórico e experimental procura escrever uma história do presente da educação artística nacional.



Figura 1. Diferentes *Mapas Mentais*. Imagem à esquerda, *Mapa Mental* realizado por Elvira Leite na década de 1980 (Acervo pessoal de Elvira Leite). Imagem à direita, *Mapa Mental* realizado por Samuel Guimarães no Teatro Nacional de São João, em 2020. (Fotografia: TNSJ)

No interior do meu projeto, a vertente histórica deste arquivo a ser constituído estará implicada na compreensão da atividade de Elvira Leite inserida nos panoramas nacional e internacional da arte e educação, desde a segunda metade do século XX, analisando e depreendendo a rede de referências e contaminações que contribuem na formação do carácter artístico-educativo de Elvira. Já a vertente experimental abordará a formulação deste arquivo na sua potência de materialidade viva cujas propostas artístico-educativas nele abrigadas possam ser reativadas, reexperimentadas e reatualizadas a partir das demandas sentidas no agora.

Propus para o 8º Encontro em Práticas de Investigação em Educação Artística – EPRAE focar-me sobre uma prática artístico-educativa específica concebida por Elvira Leite na década de 1980, o jogo *Mapa Mental*, realizando uma conversa com o arte educador, professor e investigador, Samuel Guimarães, que, tendo participado em alguns *Mapas Mentais*, reativa-o hoje em formações e oficinas (Fig. 1). Através da realização desta conversa pretendi aproximar-me do carácter experimental desta prática específica, mas, simultaneamente, tangenciar um olhar histórico acerca desta mesma prática.

² O projeto “‘Arte para todos?’ Elvira Leite e os desafios de uma atuação entre o artístico e o educativo” é implementado no âmbito do Doutoramento em Educação Artística na FBAUP, sob a orientação das professoras doutoras Catarina Silva Martins (FBAUP) e Rita Bredariolli (IA-UNESP).

³ Projeto coordenado pelas professoras doutoras Catarina Silva Martins e Catarina Almeida.

Nascida e atuante na cidade do Porto, Elvira Leite primeiro foi artista para depois tornar-se professora. Concluiu o Curso Complementar de Pintura pela Escola Superior de Belas Artes do Porto em 1964, tendo os seus primeiros anos profissionais marcados por um reconhecimento artístico nacional, como são exemplos a sua participação na comitiva portuguesa representada na *VIII Bienal de São Paulo*, em 1965, e a conquista do *Prémio Nacional de Pintura* em 1968. Irá iniciar uma carreira de professora paralelamente ao percurso artístico, após terminado o Curso de Ciências Pedagógicas na Universidade do Porto, em 1964, dedicando-se à docência no ensino básico e secundário na escola pública. Porém, será ainda na década de 1970 que Elvira, ao inquietar-se com a relação entre a arte e o social, irá optar por distanciar-se de uma atuação restrita ao campo da arte – *i.e.* prática de atelier, participação em exposições, concursos, venda de obras –, estabelecendo-se maioritariamente no campo da educação escolar, mantendo junto com a função docente os projetos artístico-educativos implementados em ateliers, museus e comunidades de vulnerabilidade social, aquilo que definiu como a sua “escola-paralela” (Leite, 2004).

Na área educativa, Elvira Leite concebeu metodologias, abordagens e estratégias singulares, orientadas para o trabalho em grupo, partindo de problemas cotidianos e sob a lógica de projeto, além de conceber jogos, livros-jogos e equipamentos para educação visual⁴. Colaborante na reestruturação educativa nacional, Elvira participou em ações ministeriais para a formação de professores e na reelaboração de currículos, produzindo, a partir da década de 1980, literatura sobre trabalho de projeto, criatividade e pedagogia. A partir dos anos 1990, começou a exercer consultoria educativa em instituições culturais de relevância no Porto, com destaque para o Museu de Serralves.

É da extensa biografia profissional de Elvira Leite – aqui descrita resumidamente, ou seja, como uma das possíveis seleções que faço de acordo com os meus interesses investigativos –, que elejo uma das suas práticas específicas para aprofundar o pensamento a partir daqui.

Foi na década de 1980 que Elvira, ao organizar mais uma formação de educadoras de infância, concebe para o início desta sessão o jogo que intitulou *Mapa Mental*. Nele, cada uma das participantes deveria manifestar através de imagens, objetos e palavras soltas o seu percurso de vida até chegar ao presente. Representado por um objeto colocado no centro da sala, o presente era o ponto de encontro das diferentes vivências e experiências, expressas de maneira simbólica sob o chão, agora transformado num mapeamento sensível dessas histórias de vida.

⁴ Faço aqui referência à coleção de jogos visuais vocacionados para a educação visual que Elvira Leite e Manuela Malpique conceberam e publicaram em 1974 através da editora portuense ASA.

Elvira Leite contou-me que várias foram as vezes em que acionou esta prática – definida por si enquanto um *jogo* –, tanto em suas turmas escolares com adolescentes como em outros espaços de formação de jovens e adultos. Em ambiente escolar, a proposta era realizada apenas pontualmente quando Elvira encontrava turmas que compreendia estarem desmotivadas para o estudo e com dificuldades em seus relacionamentos interpessoais e familiares. Elvira apresenta-nos o *Mapa Mental* da seguinte maneira

[O] *mapa mental* (...) era um percurso individual, de memória; registava-se a caminhada, desde que se entrasse para a escola primária até ao momento em que se encontravam (...). Um caminho que podia envolver a escola e acontecimentos da vida pessoal. Então o percurso podia ter desenhos, podia ser em linha recta, ter desvios, derivas, como quisessem. Durante este percurso faziam paragens, para marcarem o que lhes tivesse acontecido de muito marcante, o que foi bom, o que foi mau, e depois, representavam estes momentos, de uma maneira abstracta, usando uma palavra, uma imagem, um objecto... Podiam ir ao recreio buscar coisas, outros elementos (claro, só eles saberiam o que queriam dizer). Iam marcando, marcando, até chegar ao centro, à escola actual (ao centro que era o livro de ponto). E assim foi. (...). (Elvira Leite, entrevista concedida à Amanda Midori, 29 de janeiro de 2020)

O jogo foi desenhado como uma estratégia de aproximação afetiva e sensível entre as pessoas participantes, de modo a pensarem acerca dos seus percursos de vida através da representação esquemática, simbólica e imagética dos momentos que marcaram as suas trajetórias pessoais até o presente. Na parte final da proposta, Elvira convidava cada participante a realizar uma leitura acerca do percurso de outra pessoa, sem, no entanto, explicitar o seu próprio trajeto, uma vez que não era procurada a apresentação explicativa de si, mas sim a criação de imagens que poderiam sintetizar a sua história de vida.

EL [Elvira Leite]: No final, sentávamo-nos à roda, e então, por exemplo, esta daqui [aponta para um dos percursos], vai descodificar o percurso do colega que está ao lado.

AM [Amanda Midori]: Vai fazer uma leitura?

EL: Sim, uma leitura, a sua leitura. Ninguém fazia a leitura de si próprio. (...) Depois registávamos e discutíamos aquelas palavras, aquelas interpretações que se repetiam em muitos deles, não na totalidade, mas, numa grande parte, repetiam-se as coisas e eles achavam aquilo estranho. E eu dizia que não era estranho, dado que apesar de todos terem uma vida própria, haveria acontecimentos e experiências de vida comuns a muitos. Conversava-se sobre a vida de forma impessoal, mas todos nos uníamos por identidades. Não estávamos tão sós assim. Bem, eu fazia ali uma aula que eles gostavam tanto, tanto, tanto! Aquilo era uma catarse, era

uma aproximação. E eu refrescava-me, era bom para mim também. (Elvira Leite, entrevista concedida à Amanda Midori, 29 de janeiro de 2020)

Elvira Leite queria fazer atuar a imaginação na criação dos possíveis significados e sentidos ao que foi expresso. A leitura cruzada de cada *mapa* visava propiciar a percepção que nas histórias de vida há pontos de semelhança e de diferenciação, assim criando uma sensibilização e sinergia de grupo.

UMA CONVERSA ENQUANTO INVESTIGAÇÃO

Penso que os encontros EPRAE são uma oportunidade para repensar os modos e as intencionalidades que residem na base dos encontros científicos, uma vez que nele podemos partilhar processos de pesquisa que não seriam acolhidos noutros lugares de discussão na academia.

Ao propor para esta edição uma conversa ao invés de uma comunicação, busquei afastar-me da lógica de *expor* a investigação, como alguém que comunicaria os seus achados, resultados ou produtos de pesquisa, pensando-a antes como uma ação que ajudaria a *compor* um dos pontos do próprio projeto em curso, numa busca que faz desdobrar reflexões, conteúdos e materiais que integrarão a própria tese e contribuirão na constituição do arquivo que está a ser formulado.

Trazer uma conversa enquanto uma prática de investigação convoca para aqui a possibilidade de inscrição do meu processo de investigação numa zona de permeabilidade, de atravessamentos e descontrolo, ao considerarmos que um diálogo pressupõe a construção de pensamento nas demandas que surgem no aqui e agora da conversação, podendo ser conduzido por zonas antes não planejadas. Estive ciente de que a conversa que propus carregava consigo um caráter de experiência, naquele sentido que Jorge Larrosa (2002) confere ao termo quando fala que etimologicamente a palavra *experimental* tem vínculo com o radical latino de perigo, *periri*, e por isso, a pessoa que experimenta expõe-se a ser atravessada pelo desconhecido, concebendo a si mesma como um lugar de acontecimentos. Portanto, a proposição desta conversa foi um modo de colocar a pesquisa num lugar de vulnerabilidade e risco frente àquilo que não pode ser premeditado.

A minha conversa com o Samuel Guimarães veio no seguimento da sessão que realizou no 8º EPRAE, a convite da Comissão Organizadora, intitulada *Re_Ações | Caminho casa trabalho*⁵ (Fig. 2). Nesta sessão – que atuaria enquanto uma base prática para a conversa que teríamos –, Samuel buscou aproximar o grupo de participantes, no qual estive incluída, da reatualização e recriação que faz do *Mapa Mental* de Elvira Leite enquanto uma estratégia artístico-educativa que utiliza frequentemente em formações de educadores e professores, ajustando-a a cada

⁵ A sessão foi realizada no jardim da FBAUP, dia 21 de maio de 2021, das 14h às 14h50.

circunstância nova para a qual é convocada. Pelas limitações de tempo, *Re_Acções* foi pensada por Samuel na sua versão reduzida e introdutória, considerando que se trata de uma proposta normalmente utilizada em processos mais longos, de maior envolvimento e trabalho coletivo. Ainda assim, encontrei nesta *re-acção* a possibilidade de perceber de maneira distinta uma prática que só conhecia na forma de relato.

Assumir o lugar de participante – que temporariamente suspende a sua função de investigadora –, permitiu-me vivenciar e encontrar nesta proposta alguns dos potenciais artísticos, imaginativos e sociais que Elvira Leite lhe dá. Reconheci que o trabalho simbólico com os elementos do espaço na criação do meu próprio percurso foi transformado num gesto e num ponto de estreitamento de relações, aproximações e construção de empatias entre algumas pessoas do grupo.

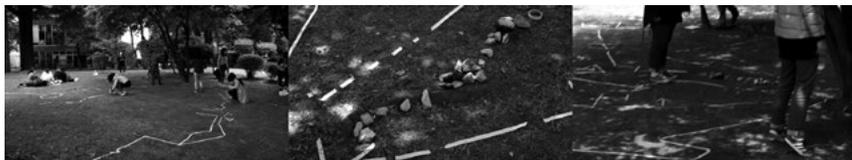


Figura 2. *Re_Acções* | Caminho casa trabalho. (Fotografia: Ludgero Almeida, 2021)

Por outro lado, é enquanto investigadora que me questiono acerca da *simpatia natural* que pode existir para com este tipo de propostas em 2021 – e que eu própria manifesto –, ao observar que se torna recorrente o uso de cartografias e mapas em processos artísticos, educativos e investigativos, tal como podemos encontrar em Charréu (2019) ou até mesmo em algumas apresentações do 8º EPRAE.⁶ Mas se tais processos nos são familiares hoje, como poderíamos ensaiar uma retirada das evidências que permita perceber, neste caso de estudo específico, o *Mapa Mental* enquanto acontecimento que possui as suas condições próprias de aparição e sobrevivência no campo da educação artística? Que lugares de estranhamento poderiam ser produzidos para evitarmos que nos deixemos cegar pelas luzes homogeneizantes e consensuais do presente do qual partimos, como diria Agamben (2009)? Ou ainda, procurando seguir na esteira de Paul Veyne (1971), poderíamos buscar por aquilo que não é evidente para destacar do fundo da uniformidade os acontecimentos que teriam propiciado a concepção do *Mapa Mental* por parte de Elvira Leite?

Foram estas as principais inquietações que transporte para a conversa que tive com o Samuel Guimarães e que – em diálogo não apenas com ele, mas também com a audiência presente – tentei perseguir, sem, contudo, ter encontrado resposta ou lugares apaziguados de compreensão.

⁶ Faço menção às propostas de Bárbara Carmo, Ângelo Neto e Ana Teixeira e Ana Rocha, reconhecendo que cada delas lida com derivações particulares da cartografia.

Assim foi, por exemplo, com duas colocações feitas por Samuel Guimarães acerca da reativação do *Mapa Mental*. Na primeira delas, referiu que a cartografia também necessita ser lida enquanto objeto de poder que designa nomes, lugares, posições, fronteiras, territórios e pontos de vista. No caso específico do *Mapa Mental*, que converge cartografia com histórias de vida, podemos pensá-lo como construtor de uma autobiografia imagética que contribui para o processo de subjetivação de quem o faz. Trago para aqui a perspectiva que Philippe Artières dá à autobiografia, ao concebê-la como uma prática de arquivamento do eu em que “não só escolhemos alguns acontecimentos, como os ordenamos numa narrativa; a escolha e a classificação dos acontecimentos determinam o sentido que desejamos dar às nossas vidas” (1998, p. 11).

A segunda colocação de Samuel Guimarães foi acerca de um “discurso da eficácia”, pois “num grupo de arte educadores é muito evidente as potências funcionalistas que este jogo tem: para conhecer as pessoas; para saber o percurso; para conhecer o andar, se sou da dança; se sou do teatro, para perceber que possibilidades de vozes é que há” (Samuel Guimarães, comunicação pessoal, 21 de maio de 2021). Samuel considera que o *Mapa Mental*, em si, é uma proposta versátil que poderá ser utilizada mediante os objetivos de quem o recria, tornando-se, por isso, atraente devido a sua prestabilidade. Neste ponto, não posso deixar de vincular esta crítica que faz a uma “retórica dos efeitos” (Gaztambide-Fernández, 2013) que pode gravitar ao redor deste jogo, instrumentalizando-o na busca por resultados positivos que conduziriam a uma perda da complexidade da própria proposta. Tal como disse Samuel no final desta argumentação, entre a reatualização do *Mapa Mental* e todas aquelas “parafernálias como os quebra-gelos, dinâmicas de grupo, etc., vai a distância que tu queres”, ou seja, “o envolvimento e a dimensão política que isto pode ter – ou mais conservador ou mais progressista – será aquela que tu quiseses dar” (Samuel Guimarães, comunicação pessoal, 21 de maio de 2021).

O ensejo dessa conversa também me permitiu ampliar o mapeamento de agentes que utilizam o *Mapa Mental* e suas derivações em suas práticas. Samuel Silva, artista, professor e arte educador, contou-nos durante a conversa que considera que o *Mapa Mental*, para si, possibilita o trabalho em dois âmbitos principais: a autopercepção de si, através da convocação das memórias subjetivas na construção do percurso; e a percepção e sensibilização ao espaço/ambiente no qual a atividade se desenvolve, fazendo uso da linguagem metafórica para exploração matérica deste mesmo espaço que se entrelaça com as memórias subjetivas. Este depoimento reafirma o que foi dito no parágrafo anterior: as potencialidades transportadas pelo *Mapa Mental* são vastas e serão ativadas, aprofundadas, exponenciadas ou mesmo minorizadas mediante os interesses e direcionamentos dados por quem conduz a realização da proposta.

Já Lara Soares, arte educadora e estudante do Doutorado em Educação Artística, partilhou conosco o fato de ter conhecido o jogo há

alguns anos através de uma formação que fez com o Samuel Guimarães. Recorrentemente também o convoca como estratégia nas formações de professores que realiza, afirmando-se sentir-se parte da “terceira geração” a trabalhar com o *Mapa Mental*.

Esta última fala durante a conversa levou-me a um estado de curiosidade⁷ acerca da aparição frequente da prática do *Mapa Mental* na formação de professores. Como, então, seguir a partir daqui?

CAMINHOS A PERCORRER

A continuação deste percurso investigativo passará por buscar desdobrar as perguntas que fui fazendo ao longo do texto através das relações entre o contexto de criação do *Mapa Mental*, suas possíveis reativações no presente e os seguintes elementos: a) o livro “Espaço Pedagógico 1: A casa, o caminho casa-escola, a escola”, de 1983, de Elvira Leite, Alberto Carneiro e Manuela Malpique, no qual os autores se referem a uma ideia de “mapa mental” enquanto memória da experiência/vivência dos diferentes espaços que nos formam e conformam. Este livro, para além de ser uma referência na prática de Samuel Guimarães – explícita no título *Re_Acções | Caminho casa trabalho* –, é destinado à formação docente e surge da participação dos autores no âmbito da; b) Comissão Instaladora de um Curso para Formação de Formadores – CICFF, implementada de 1977 a 1982, sendo esta, portanto, uma das bases de formação de Elvira Leite a ser analisada.

Com esta conversa, abriu-se um espaço para que eu possa continuar a pensar sobre o contágio e a sobrevivência desta prática concebida por Elvira Leite há cerca de 40 anos. Quais seriam então as condições socioculturais e epistemológicas, do campo da arte e da educação, que permitiram e permitem que haja uma manutenção desta prática artístico-educativa em ambientes de formação de professores? Com quais intencionalidades e objetivos são reativadas e reatualizadas? Longe de querer traçar qualquer linhagem histórica que remeta a uma fonte de origem, pretendo compreender como e por que uma determinada prática recebe acolhimento, ganha sentido e novos usos nas práticas artístico-educativas de novas gerações. Parafraseando a epígrafe que abre este texto, poderíamos nos perguntar: *como uma prática produzida por Elvira Leite na década de 1980 afeta a nossa prática no ano de 2021?*

⁷ Falo aqui no sentido de uma “curiosidade epistemológica” freiriana, ou seja, “curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica” (Freire, 2013, p. 33).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo?* e outros ensaios. Argos.
- Artières, P. (1998). Arquivar a própria vida. *Estudos Históricos*, 11(21), 9–34. <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2061>
- Carneiro, A., Leite, E., & Malpique, M. (1983). *O espaço pedagógico 1: A casa, o caminho casa-escola, a escola*. Edições Afrontamento.
- Cortesão, L., Malpique, M., Torres, M. A., Lima, M. de J., & Haglund, S. (1982). *Projecto de Formação de Formadores - Relatório final*. Ministério da Educação - Comissão Instaladora de um Curso para Formação de Formadores.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa* (47a ed.). Paz e Terra.
- Gaztambide-Fernández, R. A. (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review*, 83(1), 211–236. <https://doi.org/10.17763/haer.83.3.24407v6563122080>
- Hernandez, F., Paiva, J., & Terrassêca, M. (2013). Contemporaneidade na educação artística: Ampliar o diálogo, expandir os olhares e abrir-se a questionamentos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 40, 7-13.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19(jan./abr.), 20–28. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>
- Leite, E. (2004). Elvira Leite em entrevista concedida a Maria da Graça Martins em 2004. In Martins, M. da G. (2014). *Currículo, subjetividade e trajetória profissional na educação das artes visuais: Intérpretes da educação artística em Portugal* [PhD Thesis, Universidade de Barcelona, Espanha]. Dipòsit Digital de la Universitat de Barcelona. <http://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/61393>
- Veyne, P. (1971). *Como se escreve a história*. Edições 70.

EDUCACIÓN ESTÉTICA DESDE LA PRÁCTICA DEL ARTE. EL SABER EN LA EXPERIENCIA CREADORA Y LA CONSTITUCIÓN DEL ARTISTA COMO SUJETO EN EL CASO DEL ESCULTOR JORGE OTEIZA¹

DAVID PAVO CUADRADO

GIC IT1096-16/21, Departamento de Escultura y de Arte y Tecnología,
Universidad del País Vasco/Euskal Herriko Unibertsitatea UPV/EHU,
Campus de Bizkaia, España; UIDB/04042/2020, CIEBA,
Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, Portugal

BIOGRAFIA

David Pavo Cuadrado (Ermua, País Vasco, España, 1987). Escultor y Doctor *Cum Laude* en Bellas Artes por la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU) con la Tesis doctoral *Jorge Oteiza y el arte jondo* (PAVO, 2020).

RESUMIO

La experiencia creadora del escultor Jorge Oteiza (1908-2003) mediante un *Laboratorio experimental* (1948-1958) y posterior aplicación social –tras la conclusión y abandono de su taller– del *saber* que la práctica de la escultura le genera, posibilitan abordar un caso paradigmático de proceso de creación y artista que se constituye, desde la práctica artística, como sujeto.

Tratar lo referido permite extenderse en lo que Jorge Oteiza plantea como lo

político del arte, que atendiendo a una organización estructural, interna y constitutiva, advertida como constante del resultado estético, resulta causante de la transformación íntima del artista. Para dar cuenta de esta complejidad desarrolla una *Estética objetiva*.

La educación sensible que le genera esta experiencia es desde donde afronta proyectos, vinculados a la ciudad y a la vida común, entre los que destacan –para el tema del congreso– los relativos a la educación artística/estética/sensible, y particularmente los focalizados en el/la niño/niña desde la formación infantil.

PALAVRAS-CHAVE

Jorge Oteiza; Educación estética; Creación / Laboratorio / Taller; Estructura estética / Obra de arte / Estatua; Saber del arte.

¹ Esta comunicación se realiza en el marco del *Programa Posdoctoral de Perfeccionamiento del Personal Investigador Doctor* del Gobierno Vasco, desarrollado entre el Departamento de Escultura de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea (UPV/EHU), como miembro del Grupo de Investigación Consolidado del Sistema Universitario Vasco del Gobierno Vasco GIC IT1096-16/21 [KREAREak] y Proyecto de Investigación del Ministerio de Economía, Industria y Competitividad de España (MINECO) HAR2016-78241-P-16/20 [TECTar] financiado con Fondos Europeos FEDER I+D+i, y el Grupo de Investigação em Escultura del Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes (CIEBA) de la Faculdade de Belas-Artes de la Universidade de Lisboa (UL) en el ámbito del proyecto de investigación UIDB/04042/2020 financiado con fondos nacionales a través de FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P.

El clima actual del pueblo, extraño al pensamiento y a toda actividad intelectual, atrofia el alma de los niños, acobarda a nuestra juventud, acompleja y anula nuestra voluntad. Podemos afirmar que entre nosotros el hombre no nace libre. Luego, no sabrá crear su libertad. Hoy no la sabe defender.

– Jorge Oteiza, *Ejercicios espirituales en un túnel*

A criança que, divertindo-se, sotopõe uma pedra sobre outra pedra, pratica um ato simplice de artista, porque, embora sem gosto, combina cousas reais em a realidade.

– Ricardo Reis, *Obra completa de Ricardo Reis*

0

Me presento como escultor.

Parto de la convicción de que a hacer arte, concebido como creación estética, no puede enseñarse.

Las experiencias que con este fin hemos podido tener en nuestras trayectorias académicas, bajo este criterio, entrarían en un sin sentido.

Sin embargo, quiero señalar al Maestro, que respondería a esa figura que, desde el saber que le ha generado la práctica creadora, acompaña a su igual –digamos, más inexperto, por no utilizar el término alumno–. El Maestro podría concebirse como un *enseñante* que se limita a acompañar, acaso desde el silencio o quizá sólo pronunciándose para alertar certezas estéticas que permiten ir dotándose de una sensibilidad, y al mismo tiempo, advertir el camino a continuar para la creación.

Pero, ¿qué es creación? Dice el poeta Antonio Gamoneda que se trata, simultáneamente, de la producción de algo que antes de sí no existe y que alcanza a existir como revelación (Gamoneda, 2009), revelación –me atrevo a añadir si de lo que tratamos es de arte– sólo soportable en una estructura estética.

Entonces, ¿qué es lo estético? Lo invariable del arte que se alcanza por definición estructural (Figura 1). La estructura, y este concepto se lo debo al escultor Ángel Bados, es de organización, esto es, de orden sustentante, pero también de sentido constitutivo, es decir, al mismo tiempo lineal o narrativa y no-lineal o, siguiendo la terminología matemática, caótica. Con estructura constitutiva de sentido quiero referir eso que teniendo una organización extra-ordinaria respecto de la del orden sustentante permite poner en relación puntos diversos, generando una fluencia interna que por cerrarse en algún lugar le posibilita no agotarse, y al mismo tiempo, anudar lo diverso en unidad. Es lo que hace que los resultados del arte tengan una dinámica indestructible que paradójicamente se alcanza por inmovilización. En este sentido cito al poeta de Porto Ricardo Reis: “Tudo que cessa é morte” (Pessoa, 2019, p. 149). El arte, afirma Chantal Maillard dando cabida a esta concepción, resulta de la articulación: “Hacer arte es articular” (Maillard, 2017, p. 23).

Por tanto, ¿cuál es la tarea del artista? Atender a esta operación *técnica* para la concreción (intra/extra)estructural.

Creación sólo puede ser siempre, e inalienablemente, producción estética.

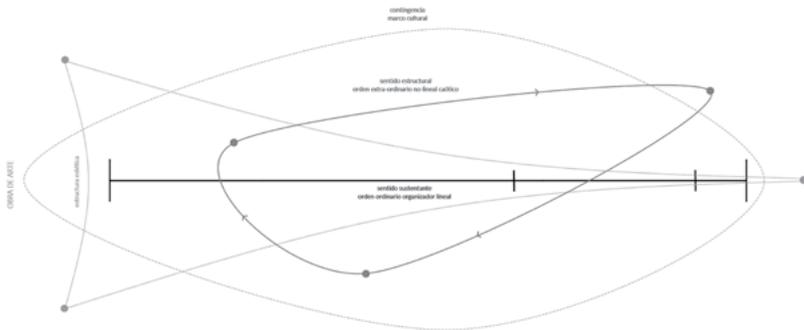


Figura 1. Gráfico sobre orden sustentante, sentido estructural, marco cultural y estructura estética en la obra de arte. Negro: Sentido sustentante u organizador, orden ordinario o lineal; Rojo: Sentido estructural, orden extra-ordinario, no-lineal o caótico; Violeta: Contingencia o marco cultural; Verde: Obra de arte, resultado creador o estructura estética (articulación de los tres precedentes). (David Pavo Cuadrado, 2021)

1 / JORGE OTEIZA

Para abordar algunas de estas complejidades me sirvo de la experiencia creadora del escultor vasco Jorge Oteiza (1908-2003).

Condensar en pocas palabras la figura de este artista resulta siempre una tarea fracasada, por lo que me limito a citar a Richard Serra cuando afirma que Jorge Oteiza se encuentra en los cinco escultores imprescindibles del siglo XX en el mundo.

La trayectoria creadora de Jorge Oteiza abarca casi tres cuartos de siglo, y más allá de la escultura, experiencias con la arquitectura, el cine, la poesía o la filología –siempre, es oportuno precisar, desde su condición de escultor–. (Badiola, 1988; 2015; Manterola, 2006; Moraza, 2010; Muñoa, 2006; Pelay, 1979).

Jorge Oteiza supone una suerte de escultor que, además de producir escultura –o desde la escultura–, escribe, no teoría, sino lo que pude enunciarse como ensayo en clave estética. Estos textos resultan relevantes en tanto que surgen fundamentalmente de su experiencia creadora. Puede subrayarse, entre todos sus libros, *Quousque tandem...!* (Oteiza, 1963, 2007b)

1 / LABORATORIO EXPERIMENTAL

En el marco creador de la trayectoria de Jorge Oteiza destaca un proceso de creación paradigmático en escultura que denomina *Laboratorio experimental*, iniciado en 1948 –incluso podría decirse que en 1947, en

Buenos Aires, durante su último año de estancia en Suramérica (Oteiza, 1947; 7/1948)–, y concluido en 1958, cerrado en 1959 mediante *Cajas metafísicas*.

El *Laboratorio experimental* lo desarrolla con materiales próximos –latas de conserva, alambre, tiza, yeso, cartón o corcho–, y me parece que esta elección no está exenta de una mentalidad que podría concebirse de modestia franciscana. (Bados, 2008; 2010)

Durante la década que abarca trabaja para la evolución, o revolución, estética de la estatua.

Estatua es el término calculadamente utilizado por Jorge Oteiza frente al más extendido en Modernidad escultura. Su uso responde a experiencias con el megalitismo de los Andes, en Colombia, durante la década de 1940, que en clave de interpretación estética objetiva aborda en su libro *Interpretación estética de la estatuaria megalítica americana* de 1952 (Oteiza, 1944; 1952; 2007a). También a su deseo de actualizar la noción de estatua, por lo que con esta se instituye, paradójicamente en el contexto de una crisis Moderna de representación que lleva a los resultados de la escultura a resolverse sólo como presentación de su propia estructura constitutiva.

En su *Laboratorio experimental* parte de una estatua en la que el espacio ha comenzado a incurrir y que evoluciona, a su vez, del bloque macizo. La avanza, y en paralelo su abstracción geométrica, hasta la apertura de su masa, implicando al espacio como materia constitutiva que es, además, significativa de su tiempo. Y finalmente alcanza la conclusión experimental de una *trans-estatua* o *estatua-otra*, situando su epicentro fuera de sí misma y alcanzando a definir, por desocupación espacial, un vacío que concibe como Nada intemporal y trascendente.

En 1957 representa a España en la Bienal de São Paulo, mediante un conjunto de 27 obras pertenecientes a 10 familias experimentales que responden a resultados conclusivos obtenidos en este proceso. Su propuesta, titulada *Propósito experimental*, vence en la modalidad de Escultura. El catálogo que publica incluye un texto homónimo que supone, en concepción de Santiago Amón, un antecedente –con algunas diferencias– al ensayo *El arte y espacio* que posteriormente escribe y publica Martin Heidegger. (Oteiza, 1957; 2007c; 2014; Heidegger, 1969; 2003)

La aventura experimental se cierra en 1958 con la producción de *Cajas vacías* a la que siguen en 1959 *Cajas metafísicas*. Concluye tras una experimentación adscrita al constructivismo, partiendo de Malévich –unidad-Malévich denomina a las unidades operativas a partir de las cuales configura su estatua final– con el objetivo de concluir experimentalmente el ciclo de la Modernidad. Es el momento en el que el artista agota la expresión de la estatua. Alcanza, en base a la figura del triedro, la unidad mínima necesaria para la activación espacial, y mediante la articulación de dos de sus partes –sin una de las cuales advierte la imposibilidad de la operación–, concluye que se ha quedado “con un

espacio puramente receptivo” y “sin escultura en las manos” (Oteiza, 1960; 28/4/1960; 1988, p. 65).

Es el motivo que le lleva al abandono de la práctica artística y a afirmar: “me he quedado con las manos vacías y con una mano me he señalado el lugar de la vida y con la otra he cerrado la puerta de mi taller.” (Oteiza, 1963, s/p [55]; 2007b)

1 / ESTÉTICA OBJETIVA

Desde mediados de la década de 1940, en paralelo a su práctica creadora, Jorge Oteiza desarrolla lo que concibe como *Estética objetiva*. Su concreción responde al deseo de trasladar al dominio del arte una *ciencia* de lo estético que está subrogada a la Filosofía. La *Estética objetiva* integra dos herramientas operativas que le permiten dar cuenta de la constitución estructural, y por tanto, configuración ontológica de la obra de arte, que equivalentemente denomina Ser Estético o Estatua, y también de la situación creadora que ocupa en el marco de un proceso experimental. Lo desarrolla en diversos momentos y textos desde 1944, pero de manera definitiva en una conferencia que imparte en la Universidad de Barcelona en 1965 –posteriormente publicada en *Ejercicios espirituales en un túnel* – titulada “El arte como escuela política de tomas de conciencia” (Oteiza, 1983, pp. 44-145; 1984; 2011).

Las herramientas de su *Estética objetiva* son:

Una *Ecuación estética molecular o Ecuación existencial* (Figura 2) que representa como: $SR + SI + SV = (SE)$, es decir, constituyentes ontológicos que son, Ser Real, Ser Ideal y Ser Vital, resultando, por colisión o fisión, en Ser Estético. La V representa unos valores procedentes de la filosofía que descarta en tanto que concibe que deben producirse en el resultado y ser de tipo estético. A este respecto, defiende que lo estético precede a lo ético, o dicho de otro modo, que la definición de la estatua antecede a los valores, en tanto que es en el resultado creador donde alcanzan a producirse. La X es la incógnita a despejar y a la que equivale la obra de arte. La operación de esta fórmula se desarrolla en dos fases: una primera para la obtención del compuesto binario ineludible al que denomina lo abstracto y que defiende como sustancia plástica –un radical ácido en terminología química–; y una segunda donde este resultado se colisiona con el sentir vital produciendo uno ternario y estético –la sal originada por la reacción–. (Oteiza, 1952; 1983; 1984; 1990b; 2011; 2013)

$$SR + SI + SV + [V?] = X = SE$$

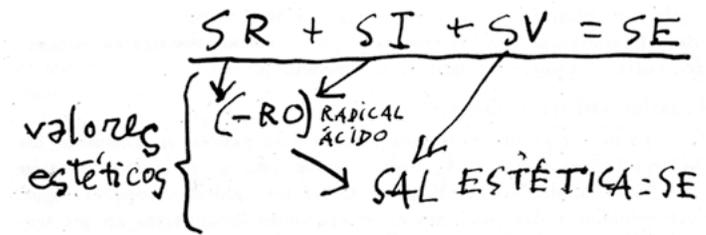


Figura 2. Dos formulaciones de la *Ecuación estética molecular o Ecuación existencial*. (Oteiza, 1983, pp. 63-64)

La otra herramienta es una *Ley de los cambios* para los procesos artísticos (Figura 3), gráfico que permite calcular, en clave de expresión-impresión, la situación experimental de una obra de arte, entre los 0° expresivos y los 360° impresivos (o equivalentemente, -0° de expresión, en tanto que resultado silenciado y receptivo, con el que se cierra un proceso circular). (Oteiza, 1983; 1984; 1990b; 2011; 2013)

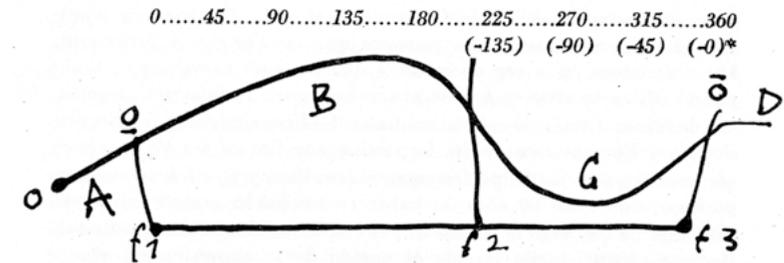


Figura 3. *Ley de los cambios*. (Oteiza, 1983, p. 74)

1 / SABER

La conclusión experimental que en escultura lleva a Jorge Oteiza a un posicionamiento responsable con su proceso experimental hasta el abandono de su taller, sirve para advertir algunas cuestiones.

1ª cuestión - Que la práctica artística, concebida como creación estructural, trabaja desde lo que no sabe abierta al descubrimiento de lo antes de sí misma inexistente. Este modo de afrontar la operación creadora –probablemente el único posible– permite que, tanto en los resultados fracasados como en las certezas estéticas, el artista se vaya constituyendo como sujeto, es decir, sensiblemente. El logro creador, que en su concepción es de triple ontología, posibilita resolver la es-

estructura estética, donde Jorge Oteiza localiza la producción de lo que es político en arte²: “Una estatua es una solución política” (Oteiza, 1947).

Lo político estético es lo que produce la trasfiguración íntima del artista y el motivo que lleva a Jorge Oteiza a declarar que no hace la escultura, sino que es la escultura la que le hace.

A pesar del dominio *técnico* que el escultor tiene ineludiblemente que poner para levantar en cuerpo estético lo que antes era del orden de lo natural, lo importante, más que el resultado –digamos la estatua–, es lo que de esta operación permite al artista que se vaya constituyendo como sujeto, es decir, políticamente, hasta no necesitar más de la creación.

Este efecto de la operación creadora es también causante de un saber que es específico del arte (Arnaiz-Rementeria, 2014). Podría decirse que este saber es del dominio del artista, en tanto que sólo es accesible a través de la experiencia que proporciona el acto creador, y que se distingue, por esto, del conocimiento.

2ª cuestión – La conclusión experimental en escultura conlleva el compromiso de aplicar la sensibilidad estética producida a la vida con los demás mediante la implicación en proyectos que interpelen en lo social: “Mi abandono de la escultura, consecuente con la lógica de mis ideas resultantes del proceso mismo de la experimentación, como responsabilización final, ética, social, del artista, lo cumplí ciertamente hasta el sacrificio de mi propio taller.” (Oteiza, 1963, s/p [Nota de la segunda edición]; 2007b)

Es una operación que Jorge Oteiza concibe como *Estética aplicada* y en la que se trabaja desde el saber generado por la experiencia creadora.

A este respecto destaca para el tema de interés un proyecto que, en diferentes contextos y con distintas denominaciones, viene a responder a la idea de Instituto de Investigaciones Estéticas, y en extensión, centro cultural y de educación y transmisión artística. Lo desarrolla en proyectos que realiza junto a arquitectos, como el Monumento a José Batlle y Ordóñez para Montevideo (1956-1960), el cementerio de Ametzagaña para San Sebastián (1984-1986) o la Alhóndiga para Bilbao (1988), pudiendo advertirse este propósito también en proyectos de otras áreas. Todos, es preciso decirlo, fracasan, si es que por fracaso se concibe que no se ejecuten. Es lo que, por otra parte, engrosa un ‘currículum de fracasos’ que le enorgullece, quizá porque, atendiendo a la clave utópica que domina la Modernidad y perdura en la Tardomodernidad, sabe –incluso persigue– su imposibilidad.

2 Esto se diferencia de las prácticas que utilizan este epíteto designándose ‘arte político’, y que sirve para justificar, desde lo discursivo, resultados sin capacidad de justificación estética. Habría que hablar en estos casos, no de arte –o no al menos concebido como definición de estructura estética–, sino de prácticas artísticas, o directamente de activismos ‘creativos’. Es una realidad de nuestro tiempo que se limita, por una incapacidad estética, a las representaciones ideológicas enunciadas con cualquier término al que se agregue el sufijo *ismo*.

En el contexto de las experiencias con la estética aplicada, y a propósito del interés que vertebra este congreso, destaca un proyecto que Jorge Oteiza lidera en 1964. Se localiza en Elorrio, una pequeña localidad de la provincia de Vizcaya, en el País Vasco, y se denomina *Escuela Piloto o Universidad Infantil Piloto* de Elorrio.

El proyecto se plantea desarrollado por un grupo de artistas vascos inclinados a la educación e investigación artística, y que quiere suponer, al mismo tiempo, una Sociedad Artística para la transformación cultural. Dice Jorge Oteiza al respecto:

Coincidimos unos artistas y unos industriales en una misma preocupación por el atraso en nuestro País Vasco en la educación en la juventud. Y decidimos la creación de una Nueva Escuela para Cooperativas de Elorrio que nos permita ensayar una forma de atención espiritual y de orientación (desde la aplicación experimental del Arte contemporáneo) de la sensibilidad creadora y natural del niño y para destinarla gratuitamente a todos los niños de Elorrio. (Oteiza, 1983, p. 176)

La Escuela Piloto parte de una educación estructurada por materias donde se trabajan intereses específicos, lo que Jorge Oteiza elabora, junto a otras claves, planteando una enseñanza que se desarrolla entre un espacio cerrado (el aula) y un espacio abierto (el jardín o la naturaleza). Plantea:

- a. Jardín de juegos.
Y precisa dos tipos:
Al aire libre.
Encerrados.
- b. Escuela de música.
- c. Escuela de pintura y escultura.
- d. Maestros-Artistas.
- e. Material.

El planteamiento implica lo que concibe como una educación universitaria desde la infancia hasta los estudios superiores. En lo relativo a los primeros años de vida distingue tres etapas:

- 1ª. Escuela maternal.
- 2ª. Escuela primaria.
- 3ª. Escuela secundaria.

El proyecto fija su objetivo en los resultados que a largo plazo generará para la sociedad la educación estética desde la infancia. Busca, fundamentalmente mediante el juego, despertar en la niñez la sensibilidad y dimensión espiritual, y dotar de capacidad estética para la vida adulta.

El objeto fundamental es despertar la curiosidad del niño y su libertad para todo lo que hoy debe ser objeto del interés espiritual

superior del hombre contemporáneo. Es despertar la sensibilidad estética del niño al mundo actual. (...) Estamos ensayando la *Universidad integral en los niños*. Los estudios universitarios, la formación cultural nueva, las nuevas técnicas de creación, la orientación estética, que no tiene nuestra juventud, la tiene que tener el niño en nuestro País (...) Esta previsión, esta Operación, se llama Política. (Oteiza, 1983, pp. 177-178)

A pesar de las tentativas la *Escuela Piloto* de Elorrio no llega a ejecutarse. Queda, junto con abundantes documentos relacionados que se conservan en el archivo de Jorge Oteiza, como un proyecto paradigmático que sirve, al menos, para reflexionar. (Vadillo-Makazaga, 2003; Sarasola, 2015)

3 / EDUCACIÓN ESTÉTICA DESDE LA PRÁCTICA ARTÍSTICA

Resulta paradójico que en la década de 1970 Jorge Oteiza se recluya en su caserío de Alzuza, un pequeño pueblo de Navarra que hoy acoge su Fundación Museo y su legado personal.

Este retiro atiende a que el proyecto estético que viene gestando para su país, en el que adquiere especial relevancia la educación estética del niño, y esperanzado en un sistema democrático que lo impulse, es institucionalmente rechazado, o lo que resulta más grave, simplemente obviado. Es el fracaso político del arte en el fin de la Modernidad y el motivo que lleva a uno de los artistas españoles más brillantes del siglo XX a refugiarse en la poesía, que como el arte, le procura protección estética, o lo que sería lo mismo, morada metafísica, desde el desafío a lo divino y deseo constante de desembocar en la Vida (Oteiza, 1990a; 2006; Varela, 2020). Porque, si el arte no sirve para la Vida, si no responde a una dimensión existencial, ¿para qué sirve?

Me parece que si la educación quiere ser estética no habría más opción que afrontar, en la vía individual o en la del sistema educativo –donde Jorge Oteiza plantea necesario comenzar por educar a los educadores–, la experiencia que permite producir un saber sensible, al que sólo puede accederse haciendo frente al complejo y desafíos que implica la operación creadora.

Jorge Oteiza concibe esta tarea en el taller como una experiencia de la que, como sujeto, no se puede salir indemne, esto es, transformadora, o según su propia terminología, como una “escuela política de tomas de conciencia” que se alcanzan careando la producción de lo estético estructural perdurable, o dicho de otro modo, lo constante del arte sobre las formas variables que corresponden a cada época.

Dice que el arte no cambia la sociedad, o que si lo hace, es muy lentamente, y que lo que el arte cambia es al artista, que es quien tras el proceso de creación, y ya independizado de la tarea creadora, puede contribuir a cambiar el mundo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arnaiz Gómez, A., Rementería Arnaiz, I. (2014). Saber del escultor entre el arte y la ciudad. *Art & Sensorium* 1 (1). pp. 153-171. <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/sensorium/article/view/200>
- Badiola, T. (1988). Oteiza: Propósito experimental. Comisariado de Txomin Badiola. Edición bilingüe (español e inglés). Madrid: Fundación Caja de Pensiones.
- Badiola, T. (2015). Oteiza: Catálogo razonado de escultura. Con la colaboración de David Martínez Suárez. Alzuza: Fundación Museo Jorge Oteiza.
- Bados, Á. (2008). Oteiza. Laboratorio experimental. Alzuza: Fundación Museo Jorge Oteiza.
- Bados, Á. (2010). El laboratorio experimental (o el trazo del escultor). En Oteiza y la crisis de la modernidad. Primer Congreso Internacional Jorge Oteiza. Celebrado del 21 al 24 de octubre de 2008 (pp. 309-334). Alzuza: Fundación Museo Jorge Oteiza.
- Gamoneda, A. (2009). Conferencia impartida en el ciclo Encuentro con la poesía en el Museo Oteiza en la Fundación Museo Jorge Oteiza (Alzuza, Navarra) el 9/5/2019. Archivo FMJO: FB-17342.
- Heidegger, M. (1969). Die kunst und der raum. Litografías y edición de Eduardo Chillida. Edición de 150 ejemplares numerados. Suiza: Galería Erker-Verlag, St. Gall (Franz Larese); Galería Erker-Press, St. Gallen (Jürg Janett).
- Heidegger, M. (2003). Observaciones relativas al arte - la plástica - el espacio. El arte y el espacio. Edición trilingüe alemán, castellano, euskera. Traducciones Mercedes Sarabia y Pedro Zabaleta. Introducción y notas de Félix Duque. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Maillard, C. (2017). La razón estética. Barcelona: Galaxia Gutenberg.
- Manterola, P. (2006) La escultura de Jorge Oteiza. Una interpretación. Cuadernos del Museo Oteiza, 1. Alzuza: Fundación Museo Jorge Oteiza.
- Moraza, J. L. Proyecto como crisis. (2010). En Oteiza y la crisis de la modernidad. Primer Congreso Internacional Jorge Oteiza. Celebrado del 21 al 24 de octubre de 2008 (pp. 51-58). Alzuza: Fundación Museo Jorge Oteiza.
- Muñoa García, P. (2006). Oteiza. La vida como experimento. Irún: Alberdania.
- Oteiza, J. (1944). Carta a los artistas de América sobre el arte nuevo en la post-guerra. Separata de la Revista de la Universidad del Cauca. Popayán, Colombia: Universidad del Cauca. pp. 75-109.
- Oteiza, J. (1947). Reinención de la estatua. Continente. Buenos Aires, Argentina.
- Oteiza, J. (7/1948). Del escultor Jorge Oteiza. Por él mismo. Cabalgata. Buenos Aires, Argentina. pp. 6-7.
- Oteiza, J. (1952). Interpretación estética de la estatuaria megalítica americana. Prólogo de Abel Naranjo Villegas. Madrid: Ediciones Cultura Hispánica.
- Oteiza, J. (1957). Propósito experimental 1956-1957. IV Bienal de São Paulo, 1957. Madrid: Gráficas Reunidas.
- Oteiza, J. Autor secundario Castillo, A. (28/4/1960). Oteiza: 'El arte contemporáneo ha terminado'. La Actualidad Española.
- Oteiza, J. (1960). El final del arte contemporáneo. El Correo de las Artes, N° 25. Barcelona.
- Oteiza, J. (1963). Quousque tandem...! Ensayo de interpretación estética del alma vasca. Zarautz: Auñamendi.
- Oteiza, J. (1983). Ejercicios espirituales en un túnel. De antropología estética vasca y nuestra recuperación política como estética aplicada. San Sebastián: Hordago.
- Oteiza, J. (1984). Ejercicios espirituales en un túnel. En busca y encuentro de nuestra identidad perdida. San Sebastián: Hordago.
- Oteiza, J. (1988). Cartas al príncipe. Zarautz: Editorial Itxaropena.
- Oteiza, J. (1990a). Existe Dios al noroeste. Pamplona: Pamiela.
- Oteiza, J. (1990b). Ley de los cambios. San Sebastián: Tristán-Deche Arte Contemporáneo.

- Pavo Cuadrado, D. (2020). Jorge Oteiza y el arte jondo. Tesis doctoral. Dirección: Ana M^ª Pilar Arnaiz Gómez; Isusko Vivas Ziarrusta. Departamento de Escultura, Facultad de Bellas Artes, Universidad del País Vasco UPV/EHU.
- Pelay Orozco, M. (1979). Oteiza: Su vida, su obra, su pensamiento, su palabra. Bilbao: La Gran Enciclopedia Vasca.
- Pessoa, F. (2019). Obra completa de Ricardo Reis. Edição de Jerónimo Pizarro e Jorge Uribe. Lisboa: Tinta-da-china.
- Sarasola Rubio, F. (2015). Oteiza escultor y arquitecto: análisis de unos croquis inéditos para la universidad infantil piloto e

- ikastola experimental en Elorrio, 1964. EGA. Expresión gráfica arquitectónica. Nº 26. Universitat Politècnica Valencia. pp. 100-109. <https://polipapers.upv.es/index.php/EGA/article/view/1276>
- Vadillo, M., Makazaga, L. (2003). Los proyectos educativos de Jorge Oteiza. El Instituto de Investigaciones estéticas. Pamplona: Universidad Pública de Navarra.
- Varela Froján, E. (2020). Crítica al proyecto simbólico. La función metafísica del arte y la arquitectura. *AusArt. Journal for Research in Art* 8 (2). pp. 39-53. <https://ojs.ehu.es/index.php/ausart/article/view/22124>

EDICIONES FACSIMILARES, CRÍTICAS Y BILINGÜES (EUSKERA Y ESPAÑOL) DE LA OBRA DE JORGE OTEIZA PUBLICADAS POR LA FUNDACIÓN MUSEO JORGE OTEIZA:

- Oteiza, J. (2006). Poesía [1954-1992]. Edición crítica, facsímil y bilingüe a cargo de Gabriel Insausti. Textos de Niall Binns, Félix Maraña, Jon Kortazar, José Ángel Ascunce y Gabriel Insausti. Traducción al euskera de José Luis Padrón y Pello Zabaleta Kortaberria. Alzuza: Fundación Museo Jorge Oteiza
- Oteiza, J. (2007a). Interpretación estética de la estatuaría megalítica americana [1952] - Carta a los artistas de América. Sobre el arte nuevo en la post-guerra [1944]. Edición crítica, facsímil y bilingüe a cargo de María Teresa Muñoz. Notas y edición de Joaquín Lizasoain y Antonio Rubio. Traducción al euskera de Pello Zabaleta Kortaberria. Alzuza: Fundación Museo Jorge Oteiza
- Oteiza, J. (2007b). Quousque tandem...! [1963]. Edición crítica, facsímil y bilingüe a cargo de Amador Vega. Notas de Jon Echeverría Plazaola.
- Traducción al euskera de Pello Zabaleta Kortaberria. Alzuza: Fundación Museo Jorge Oteiza
- Oteiza, J. (2007c; 2014). Propósito experimental 1956-1957. IV Bienal de São Paulo, 1957 [1957]. Edición facsímil. Alzuza: Fundación Museo Jorge Oteiza
- Oteiza, J. (2011). Ejercicios espirituales en un túnel. En busca y encuentro de nuestra identidad perdida [1984]. Edición crítica, facsímil y bilingüe a cargo de Francisco Calvo Serraller. Notas de Emma López-Bahut. Traducción al euskera de Pello Zabaleta Kortaberria. Alzuza: Fundación Museo Jorge Oteiza
- Oteiza, J. (2013). Ley de los cambios [1990]. Edición crítica, facsímil y bilingüe a cargo de Fernando Golvano. Notas de Fernando Golvano. Traducción al euskera de Pello Zabaleta Kortaberria. Alzuza: Fundación Museo Jorge Oteiza

OTRAS FUENTES

Archivo de Jorge Oteiza en Fundación Museo Jorge Oteiza (Alzuza, Navarra, España): <https://www.museooteiza.org/centro-de-estudios/>

RODA DE CONVERSA: ARTISTAS-EDUCADORES E EXPERIÊNCIAS POÉTICAS

CARLA CRUZ E ANA LUÍSA PAZ

Lab2PT, Escola de Arquitetura, Arte e Design da Universidade do Minho; UIDEF, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, Portugal

BIOGRAFIA

Carla Cruz é doutorada em Artes Visuais pela Goldsmiths University of London. Professora Auxiliar na EAAD UMinho. Desenvolve o projeto Associação de Amigos da Praça dx Anjx com Ângelo Ferreira de Sousa e uma investigação artística especulativa sobre tempo, fins e devires.

carla.cruz@eaad.uminho.pt

Ana Luísa Paz é doutorada em Educação no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, na especialidade de História da Educação. Exerce atualmente a função de Professora Auxiliar nesta instituição e de investigadora no seu centro de investigação, UIDEF – Unidade de Investigação & Desenvolvimento em Educação e Formação.

apaz@ie.ul.pt

PRIMEIRAS PALAVRAS

Este capítulo resulta do diálogo a quatro mãos mantido a propósito da roda de conversa “Artistas-Educadores e Experiências Poéticas”, entre a Carla Cruz, que discutiu os projetos apresentados, e Ana Luísa Paz, que moderou a sessão.

O painel integrou perspetivas muito diversas, que se iniciaram com a apresentação de Rita Costa, e os seus “Diálogos em silêncio: Espaços de coexistência e as suas audiências não especializadas” sobre a recepção de uma obra polémica de Cabrita Reis em Santo Tirso. Após esta apresentação, houve um largo silêncio, pelo que nos deslocámos, à vez, até ao pátio, onde nos deparámos com o “Mapa Mental” de Elvira Leite, orientado por Samuel Guimarães. No regresso, Ana Mafalda Pereira perguntou “Quando foi que me tornei estrangeira? À procura de um olhar crítico e feminista sobre o lugar periférico da mulher-artista-educadora”, incentivando o público a pensar na sua problemática. Seguiu-se uma entrevista. Subiu ao palco Amanda Midori, para apresentar o seu “Arquivo do presente: uma conversa com Samuel Guimarães sobre a reativação do jogo ‘Mapa Mental’ de Elvira Leite”, ou seja, convidou o artista-educador a pensar com ela em voz alta sobre esta proposta, a partir do acontecido, mas também da perspetiva mais distante da autora original. Por último, David Pavo Cuadrado propôs que escutássemos a sua investigação sobre “Educação estética desde la práctica del arte. El saber en la experiencia creadora y la constitución del artista como sujeto en el caso del escultor Jorge Oteiza”, a qual finalizou com uma curta passagem de vídeo com a viva voz do escultor.

Tomámos notas e enlaçámos as memórias desta roda para a repensarmos com fôlego novo, capaz de escrutinar agora outras conversas, com perspectivas diferentes e olhares que perscrutam coisas inesperadas. Seguimos a ordem das apresentações, mas dançámos um pouco em roda das apresentações originais, tentando criar uma atmosfera de exterioridade que permita ainda a cada um dos presentes estiolar o vivido para a criação de problemas de investigação sempre intensos e renovados.

NO TEMPO EM QUE AS ESCULTURAS FALAVAM (CONNOSCO)

A sessão abre em contraluz, com Rita Costa preparando o palco para os “*Diálogos em silêncio: Espaços de coexistência e as suas audiências não especializadas*”, disparados a partir de um vídeo sobre a investigação em curso sobre a relação entre as audiências não mediadas e não especializadas e a coleção de esculturas fora do espaço formal do museu, tendo com caso a população de Santo Tirso e o acervo permanente de escultura no espaço público do Museu Internacional de Escultura Contemporânea de Santo Tirso (MIEC-ST), onde se contam 54 peças.

Na apresentação, a investigadora opta por se focar na controversa obra de Pedro Cabrita Reis, “Uma escultura para Santo Tirso”. Pela utilização de materiais comuns (tijolo, cimento) a peça gerava já controvérsia, mas em julho de 2018, com a vandalização da escultura e a posterior intervenção do autor, o público passa a ter uma posição mais forte. A recolha documental, que dá conta desta saga, e os testemunhos recolhidos junto do público levam-nos a um lugar de estranheza, para além do bem e do mal.

De acordo com Gaztambide-Fernandez (2013) é a retórica dos efeitos em que vivem “artes”, conceito amplo e nubloso que mantém como legítimas as perguntas que podemos fazer, nomeadamente “se algumas pessoas são mais qualificadas do que outras para fazer arte ou para determinar o que é arte” (p. 219). Este é justamente o paradigma com que se procura aqui romper, ao trazer as vozes de todos para a construção de um paradigma que melhor se enquadra numa retórica da produção cultural, em que se define arte como “algo que as pessoas fazem” (p. 226; traduções nossas).

Durante a roda de conversa apontou-se o desejo expresso pelo artista conceptual norte-americano Allan Kaprow. O desejo por um público de arte semelhante ao do futebol, em que todos somos treinadores de bancada, e qualquer pessoa, mesmo que não aprecie, não assista, sabe o mínimo sobre o jogo. Assim deveria ser o público da arte. Especialista amador. Da apresentação, em torno da recepção da obra de Pedro Cabrita Reis, o que sobressaiu foram os comentários do público da obra, apresentados por Rita Costa, por um lado o preconceito e por outro a incerteza, relativos ao que a obra significa ou vale – económica e simbolicamente. Contudo, nas entrevistas, após os comentários iniciais em que as pessoas manifestavam a sua incompreensão, as próprias de

seguida apresentavam uma interpretação perfeitamente válida do que aquela obra poderá representar. Por vezes essas interpretações vinham em jeito de – “a não ser que o artista quisesse dizer...”, ainda em busca do significado junto do autor. O que os comentadores de bancada da arte saberiam, é que com a “morte do autor”¹ e a “emancipação da espetadora”², essas interpretações estão absolutamente corretas, todas elas, e não precisam da validação do artista.

QUANDO A MULHER-ARTISTA-EDUCADORA-E- -INVESTIGADORA DIZ

Nesse tempo em que Virgínia Woolf propôs uma educação feminista, não se referia à universidade, já [infestada] de homens e de um ethos reconhecidamente masculinizado, ao qual a mulher académica ou qualquer outro género que o habitasse teria de se adaptar para sobreviver e eventualmente de o suplantar. Ana Mafalda Pereira pisou o palco da Aula Magna da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, com peso da traição a este projeto político. Espaço relativamente democratizado em comparação com as primeiras décadas do século XX, a universidade continua a manter uma cultura de elite, cujo código é apenas inteiramente decifrável para os *happy few* que o dominam pelas suas relações familiares ou por um longo contacto com a cultura legítima e legitimada. Ao mesmo tempo que se democratizava no seu acesso, o ensino superior feminizou-se, porque também se desvalorizou, algo que Virgínia Woolf não pudera prever. Muitos são os cursos em que as mulheres acedem e concluem em maioria, o mais das vezes com notório sucesso, e o Doutoramento em Educação Artística é mais um caso entre muitos. Embora no mercado de trabalho e nas posições de topo, mesmo dentro da própria academia, esta realidade não se reflita.

O que significa então ser feminista no teatro, aqui e agora? Significa, para a investigadora, partir do lugar de minoria na sua própria prática, de estrangeira num mundo que é seu, para abraçar potência desse lugar. Revê o seu lugar de fala como sendo aproximado ao da mulher intelectual negra, a *outsider within* (Collins, 2016), embora de tez branca e criação ocidental, que a coloca mais como uma dominada entre os dominantes, como sempre aconteceu com as mulheres das elites europeias (Bourdieu, 1996).

A questão da visibilidade das mulheres nas artes, que o feminismo europeu e norte-americano tem assumido como responsabilidade de ampliar, isto é, de recuperar mulheres criadoras esquecidas, é complexa. Essa tarefa recuperadora é questionada por Linda Nochlin em “Porque é que não houve grandes mulheres artistas?” de 1971, e por Griselda Pollock

1 Referimo-nos aqui à obra original de Roland Barthes, *A Morte do Autor*, de 1967, em que Barthes (2004) coloca sobre a leitora a função de interpretação do texto, de significação final.

2 Referimo-nos aqui à obra de Jacques Rancière (2010), *O Espetador Emancipado*, originalmente publicada em 2008, que mais uma vez coloca a recepção da obra como uma função ativa ao invés e passiva.

em “*Old Mistresses: Women Art and ideology*” de 1981. Questionada da seguinte forma, o que significa trazer mais mulheres artistas para o cânone das artes, se não questionarmos o cânone que as invisibilizou à partida? Mas trazemos também para a mesa as feministas norte-americanas Adrienne Rich e bell hooks³, pois foi a partir delas que tomámos essa consciência.

O problema não é o de quem faz as tarefas domésticas e os cuidados com as crianças, se é possível encontrar ou não uma companheira de vida que participe do sustento e cuidado da vida cotidiana – mesmo que a curto prazo isto seja crucial. É uma questão da comunidade que estamos em busca com o nosso trabalho e na qual podemos recorrer; quem imaginamos como nossas ouvintes, nossas co-criadoras, nossas desafiantes; quem nos instará a levar o trabalho mais longe, mais a sério, do que havíamos ousado; em cujo trabalho podemos construir. As mulheres fizeram essas coisas umas pelas outras, procuraram-se em comunidade, mesmo que apenas em enclaves, geralmente por correspondência, durante séculos. Negado espaço nas universidades, laboratórios científicos, profissões, criamos nossas redes. Não devemos ficar tentadas a trocar a possibilidade de ampliar e fortalecer essas redes e de estendê-las a cada vez mais mulheres, pela ilusão de poder e sucesso como mulheres “excepcionais” ou “privilegiadas” nas profissões. (Rich, 1979, p. 214; tradução nossa)

Sublinhamos. Não devemos ficar tentadas a trocar a possibilidade de ampliar e fortalecer essas redes e de estendê-las a cada vez mais mulheres, pela ilusão de poder e sucesso como mulheres excepcionais – não será esse o isco da visibilidade?

Contanto [...] que um grupo defina a libertação com ganhar igualdade social com os homens brancos da classe dominante, esse grupo permanece interessado na exploração e opressão contínuas de outros. (hooks, 1984, p. 15; tradução nossa)

Assim, em “Quando foi que me tornei estrangeira? Na procura de um olhar crítico e feminista sobre o lugar periférico da mulher-artista-educadora”, o que nos parece potente é esse lugar marginal, das contribuições feitas das margens para o centro, e como essas contribuições alteram / desestabilizam o centro. De um feminismo entendido como uma crítica a práticas e pensamentos hegemónicos, mais do que persistindo na tarefa inglória de inserção de mulheres no “visível”.

CRIAÇÃO DO PRESENTE EM FORMA DE ARQUIVO

A conversa começa antes de todos estarem em palco. Lá fora, Samuel Guimarães tinha povoado os jardins com o “Mapa Mental” de Elvira Leite, que originalmente propunha aos participantes que representassem o

³ Seguimos aqui o desejo de bell hooks em escrever o seu nome em letras minúsculas de forma a não tomar primazia sobre o conteúdo.

seu percurso de vida até ao momento presente, através de imagens, objetos e palavras. Deixámos o anfiteatro à vez para ver o que acontecia. Mas não é possível ver o mapa mental. Os participantes sorriem, exploram recantos, desenham gestos e buscam palavras. O observador não-participante encontra um não-lugar na sua vida ali estéril. Há-de haver um *sentir* no estar ali, quando o corpo está todo dentro de cena.

Muito tempo depois, Amanda Midori convida o artista-educador a subir ao palco. Inicia-se a apresentação “*Arquivo do presente: uma conversa com Samuel Guimarães sobre a reativação do jogo ‘Mapa Mental’ de Elvira Leite*” em ambiente descontraído. Mas é na discussão que a conversa é interferida e o arquivo é desdobrado a partir de outras memórias. Da plateia, José Carlos Paiva recorda a “vulgaridade do termo artista-educador”, principalmente no caso de Elvira Leite que, de acordo com a sua memória, não queria “ensinar arte”, o seu trabalho destinava-se a “resolver os problemas dos alunos”, pelo que “ser artístico não era aqui substantivo” (Comunicação, 21 de maio de 2021).

Como se posiciona então o artista-educador para sair da mera instrumentalidade da arte em razão de uma oportunidade salvífica?

Há um jogo que se inicia quando se cria um arquivo para uma investigação, uma história do presente que desvela quem somos, que desnatura o olhar para o que julgávamos compreender sem pensar muito nisso. Mas que também materializa novas formas de entendermos esse passado que se faz presente, que transforma o lixo em fonte e a conversa displicente em inspiração e epifania. Quando se toma uma prática como a de Elvira Leite há uma atualização constante que leva os significados para o rizoma, onde se agregam novos pensamentos, por vezes com uma relação ínfima com a proposta originalmente desenhada? E é talvez aqui, em cada percurso que novamente se recria, que uma vez mais atualiza a linguagem, que reside essa força viva de um arquivo que também ele se desdobra.

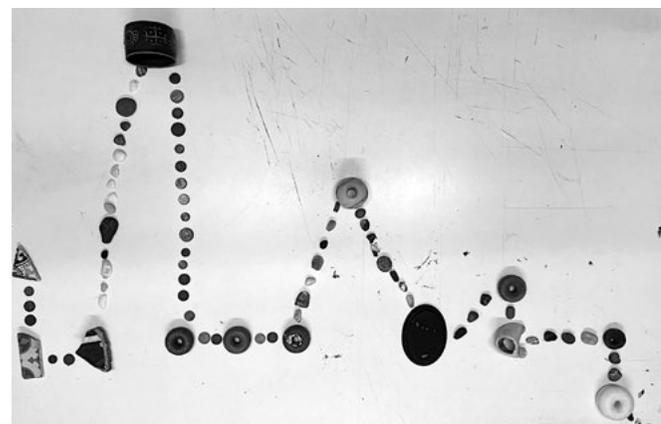


Figura 1. Mapa mental do percurso escolar de Carla Cruz desde o infantil ao dia de hoje 1979-2021. Mapa Mental seguindo o exemplo de Elvira Leite, apresentado por Amanda Midori e Samuel Guimarães, EPRAE 2021. (Carla Cruz, julho 2021)

Por último, David Pavo Cuadrado endereça a comunicação “*Educación estética desde la práctica del arte. El saber en la experiencia creadora y la constitución del artista como sujeto en el caso del escultor Jorge Oteiza*”, em que procura focar-se sobre as questões da educação que se podem entrever na proposta de um “Laboratorio experimental” (1948-1958), esgrimida logo após o regresso da América Latina. Pelo facto de não ter sido efetivada a escola que se propunha no País Basco, nunca saberemos se é de facto possível ensinar a educação estética, tal como Oteiza a entendia, tanto na escultura como também na poesia, forma pela qual se ‘incomunicava’ pela palavra. A hipótese do artista era clara: só a arte, que assenta num “saber específico” e, mais concretamente, a prática da escultura, permitem alcançar o processo de criação e a experiência estética integral. Neste sentido, não há educação, só a arte gera autoeducação.

Estaríamos, portanto, perante um paradigma em que a arte produz o/a artista, e não o inverso, isto é a prática cria-nos?

Controverso, encontrou a sua estética no seio de uma comunidade de artistas (Gaur), já na década de 60, sendo talvez este o único modo de “ensinar” arte, pelo trabalho contínuo e partilhado? Em que medida a experiência do coletivo poderia reverter para a tentativa de formação um locus educativo? Parece-nos que, para compreender o gesto extemporâneo de Jorge Oteiza, podemos pensar em duas linhas que orientam a vida do pensamento em sociedade: a ideologia e a utopia, que idealmente formulariam uma hipótese do imaginário social. Manifesta-se uma forte vertente ideológica na difusão do seu pensamento estético, materializado nas obras de escultura, tanto em pedra como em verso. Na leitura de Vega Ezquerria (2007):

O artista contemporâneo assiste ao parto do vazio, daquele vazio que os artistas da pré-história tinham introduzido nas cavernas e nas representações parietais. Agora o artista devolve à realidade o vazio que estava prisioneiro naqueles interiores. O Nascimento do vazio, sua desocupação ou libertação, há-de ser entendido, nesse sentido, como uma devolução à realidade do que lhe pertence; é um regresso, mas como sempre em Oteiza nos leva mais à frente: ‘Sem este cálculo estético da desocupação do espaço a arte nunca alcançou o seu destino espiritual’. O crómeleque, como modelo de silêncio, tem um alto valor predicativo para a sociedade, pois procura deixar em silêncio todo e qualquer meio de comunicação formal que tape a realidade com formas degradadas no tempo. Aqui, de novo, o valor da receptividade-passividade da arte é o principal, porque é a partir dela, ou de uma arte semelhante que se obterá um modelo educativo para a sociedade. (p. 33; tradução nossa)

Mas vislumbramos também no mesmo lance a utopia, quando imagina uma sociedade outra a partir de uma educação também ela diferente.

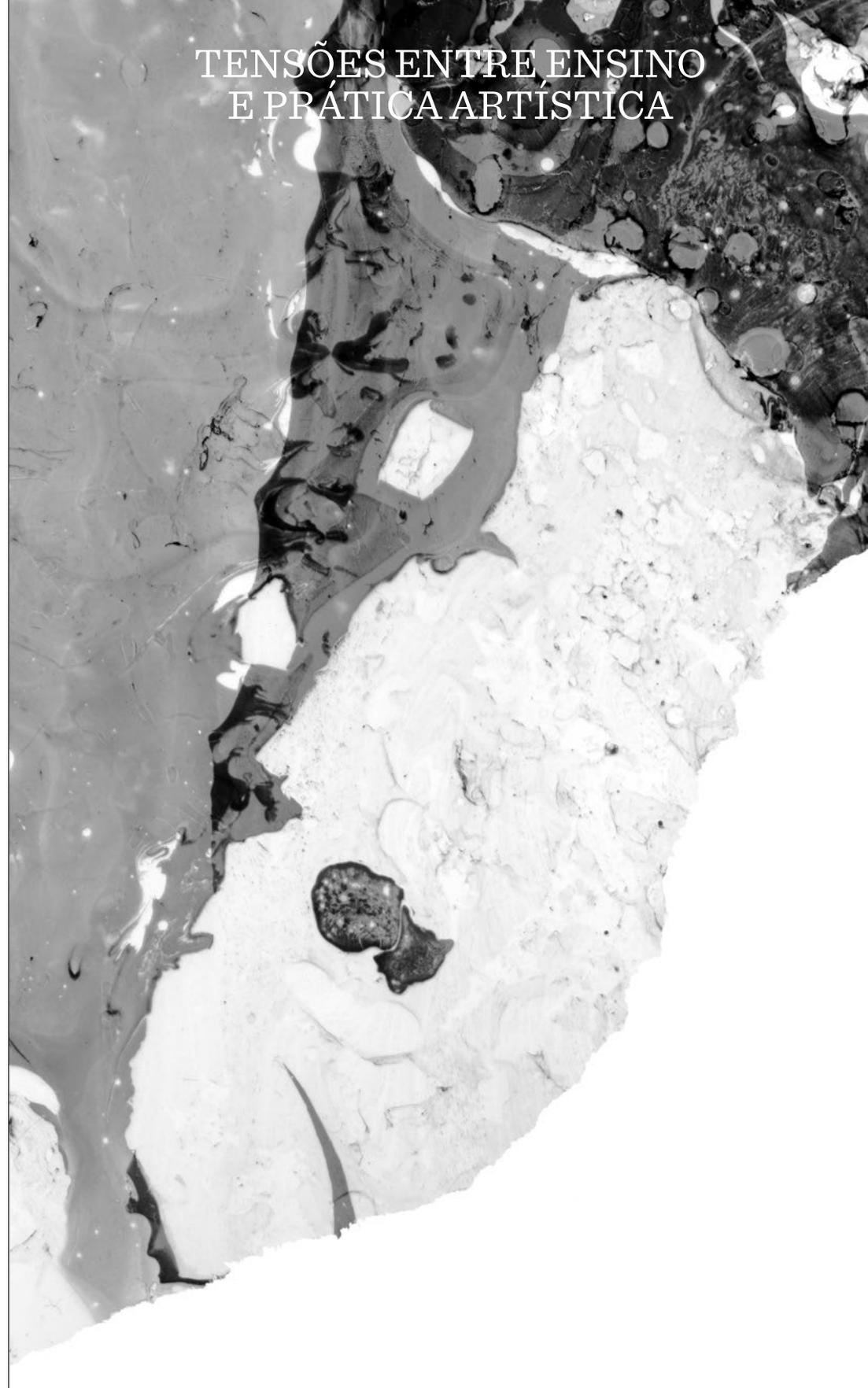
Como postula Paul Ricoeur, se a ideologia tem uma função de “identificação e de preservação da identidade”, a utopia tem uma “função complementar”, mais exatamente de “exílio”, que é também uma nova “descoberta do possível” (Ricoeur, 2020, p. 81). Foi deste “possível” instaurado pelo imaginário de Oteiza para a educação do artista que David Pavo Cuadrado nos falou com detalhe e precisão.

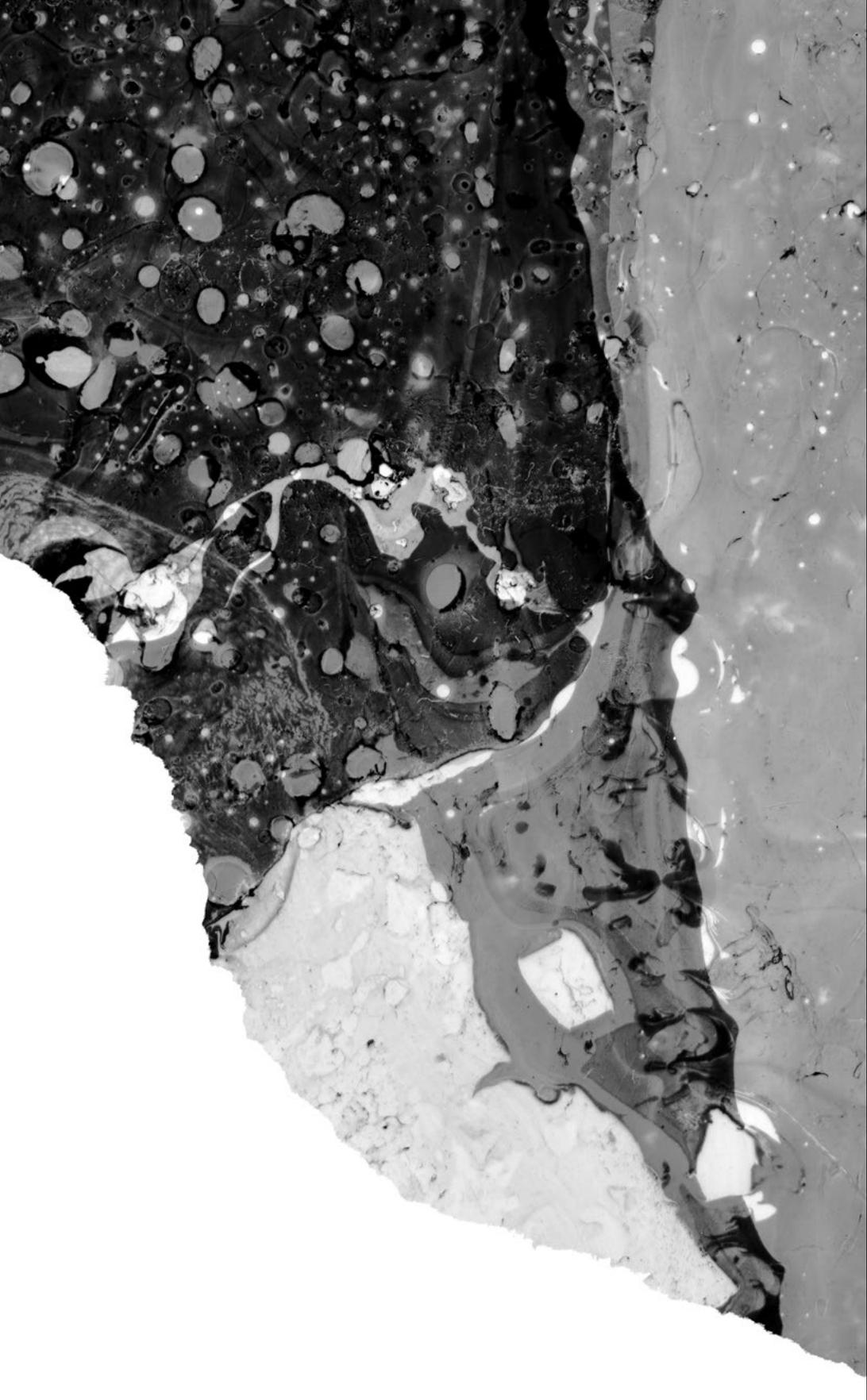
Verificamos aversão de Oteiza à musealização do gesto que haveria de estar sempre vivo e lemos em *Quosque Tandem...!* como chegou quase a arrepender-se de ter dado tudo a Navarra, referindo-se à sua fundação-museu. De facto, Oteiza é hoje um artista consagrado e musealizado, em parte contra o seu desejo, desde logo durante a criação do seu museu e muito claramente na inserção museu de larga envergadura como o Guggenheim de Bilbao. Percebe-se então o filão último do pensamento do escultor: onde há vida há arte e essa vida pode ser identificada pelo gesto educativo, mas um museu vive apenas de elementos mortos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barthes, R. (2004). *O Rumor da Língua*. São Paulo: Martins Fontes.
- Bourdieu, P. (1996). *As regras da arte*. Lisboa: Editorial Presença.
- Collins, P.H. (2016). Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento feminista negro. *Sociedade e Estado*, 31(1), 99-127.
- Gaztambide-Fernandez, R. (2013). Why don't the Arts do Anything? Toward a new vision for cultural production in Education. *Harvard Educational Review*, 1(83), 211-236.
- hooks, b. (1984). *Feminist Theory: From Margin to Centre*. Boston: South End Press.
- Nochlin, L. (2018) Why were there no great women artists? In L. Nochlin, *Women, Art, and Power: and Other Essays* (pp. 145-178). New York: Routledge.
- Pollock, G. (1981). *Old Mistresses: Women, Art, and Ideology*. New York: Pantheon books.
- Rancière, J. (2010). *O Espetador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Ricoeur, P. (2020). *Filosofia, Ética e Política: Entrevistas e Diálogos*. Lisboa: Edições 70.
- Rich, A. (1979). Conditions for Work: The Common World of Women, in *On Lies Secrets and Silences: Selected Prose 1966-1978* (pp. 203-214). New York: W. W. Norton.
- Vega Ezquerria, A. (2007). La “estética negativa” de Jorge Oteiza: lectura de *Quosque Tandem!*”. In J. Oteiza, *Quosque Tandem...!* (pp. 15- 39). Fundación Museo Oteiza-Fundazio Museoa.

TENSÕES ENTRE ENSINO
E PRÁTICA ARTÍSTICA





THE AESTHETIC PHENOMENON AND THE GOVERNMENT OF LIFE

WIKTORIA SZAWIEL

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

BIOGRAPHY

Wiktoría Szawiel is a designer and PhD student in Artistic Education at the University of Lisbon. She graduated from the Academy of Fine Arts in Warsaw, Poland, with a bachelor degree in Product Design and the Design Academy Eindhoven, the Netherlands, with a master degree in Contextual Design.

wiktoria.szawiel@gmail.com

ABSTRACT

In this text, I seek to describe and discuss a strand of inquiry within my thesis concerned with the role of the arts and artistic ideals in the constitution of the student-as-subject. Statements in favour of principles and values such as creative and critical thinking, aesthetic sensibility, ambition and self-initiative are constructed around the promise

of being an artist of one's own life and discursively re-embedded in the institutional educational agenda. Thus conceptualised, the pupil has to continually self-reinvent in order to adapt to the uncertainty of the neoliberal economy. Subsequently, I briefly introduce alternative approaches to the prevalent managerial model in education which affects not only students but institutions themselves. By questioning the universalisation of artistic ethos and entrepreneurial language in contemporary educational policies, this paper intends to problematise the rhetoric of creative self-constitution as a hegemonic and efficiently normalising mode of subjectivation.

KEYWORDS

Education; Arts education; Educational Policies; Governmentality; Pupil as artist.

Over the last two decades the arts have been increasingly advocated as having the power to refine, cultivate, transform, enhance, impact or teach (Gaztambide-Fernández, 2013). As such, it is presumed that there is a relationship between the arts and learning, and consequently, an implicit association between causes and desired effects (Baldacchino, 2014). The notion of creativity has shifted from *high creativity* to *democratic creativity* (Adams & Owens, 2016), and consequently, from the realm of the arts to universally conceived innovation. In this way, it was employed as a sort of intelligence or merit (Martins, 2020) and, conversely, intelligence has been linked to being creative or not being creative. The pressure to implement creative thinking in educational strategies across countries is “primarily rooted in economic concerns, particularly the urgent search for innovation to address global economic challenges” (Kalin, 2018, p. 8).

Apart from economic incentives, the pervading imperative for educating through art is a response to indications established by global agents such as UNESCO or OECD, who emphasise uncertainty about the future and valorise skills that address change and ambiguity. Under the term *transformative competencies* (OECD, 2018) two needs are strongly addressed – creativity and self-regulation. To this end, education has to become “a self-regulating system” (Li & Auld, 2020, p. 516) wherein students’ way of learning has to be based on creativity, autonomy and

self-responsibility. Notions traditionally belonging to the artistic realm are selectively isolated and incorporated within universal educational policies. These strategies are legitimised through the application of psychological theories that entail cultural and social principles about modes of life (Popkewitz, 2020).

The shift towards *transformative competencies* indicates the ongoing transition of the 19th century axiom concerning the integral education of the pupil-citizen into compulsive self-formation and continuous self-actualisation of the pupil-artist. If at the end of the 19th and beginning of the 20th century the concern was to prepare a pupil for citizenship (Ó, 2003), it seems that the aspiration at the turn of the 21st century is adaptation of the citizen to social and economic uncertainty, new functions and professions, contexts and structures. This process, in regard to higher education, was accelerated by the Bologna reform, which signalled the extension of the concept of a self-regulated mode of learning and expanded to obligatory schooling by establishing UNESCO's Sustainable Development Goals (SDGs) in 2015. Thereafter, skills associated with artistic practice hitherto (social and creative skills, resilience and adaptability), and referred to as non-cognitive or *transformative competencies*, were transferred to other curricular areas (Eurydice, 2009) on all stages and in all kinds of formal and non-formal schooling – from basic to higher education and from compulsory to complementary courses.

Even though the affinity between artist and pupil had been previously suggested in educational discourse (UNESCO, 1951), it seems that a notable proliferation of aesthetic narratives took place at the turn of the 21st century. In Portugal, for example, an attempt to transfer the transformative approach to education is reflected in the Students' Profile by the End of Compulsory Schooling – PASEO (Martins et al., 2017) or in the National Arts Education Plan – PNA (Vale et al, 2019). Both plans emphasise creativity and self-direction as key competencies “necessarily stimulated in activities in which aesthetics and art are the instruments and the objective” (PNA, 2019, p. 11)¹ and wherein “the process of creation and innovation has to be seen along with the poet, the artist, the artisan”, encouraging students to use imagination, inventiveness, resourcefulness and flexibility “in order to promote creativity and innovation” (PASEO, 2017, p. 6, p. 21). The aesthetic analogy is used to convey the idea of “arts” as practical knowledge, applicable to utilitarian goals, for example, through the vision of artistic practice as a path to social inclusion (PNA, 2019) and economic adaptation (OECD, 2018). International and governmental educational policies, built upon aesthetic values, principles and ideals, are reconfigured into the desired model and normalised way of being under the grand promise of *becoming an artist of one's own life*.

¹ For clarity purposes, abbreviations of the discussed documents and entities (PNA, PASEO, OECD) are maintained throughout the text. Complete authors' names are mentioned as entries in the reference list.

Besides narratives that valorise the arts and the artist as a fruitful concept for the elaboration of a student profile and the self-regulated mode of learning, several leading researchers indicate the inherent impossibility of expecting arts to become “a quasi panacea for social and moral ills” by mandating artistic production “to provide a ground for creativity in schools” (Baldacchino, 2014, p. 437). This is because arts cannot be staked on hierarchies of knowledge; moreover, the aesthetic dimension is invariably political and implies the emergence of identities (Rancière, 2004). The constitution of *identity policies* is a way of categorisation and abjection, because all definitions operate through exclusion, in other words, through the discursive production of an “outside” (Butler, 1993, p. 22). The *rhetoric of effects* or stance in favour of the use of arts in learning processes is “always caught in a positivist logic that enforces the prevailing normative and technocratic view of education, reinstating the same social hierarchies reproduced through traditional schooling” (Gaztambide-Fernández, 2013, p. 213).

It is believed that education fosters climbing the social strata, and therefore policymakers emphasise the importance of competence and effort, in other words, of merit and meritocracy through education – “as a passport to the labour market and an avenue par excellence for upward social mobility” (Themelis, 2008, p. 429). From this point of view, the socio-economic situation of an individual depends mostly on his ability and aspiration, and not on ascription – a principle that is inherently installed in arts education through the notion of talent, and that perhaps could explain the seamless naturalisation of *democratic creativity* by “education-based meritocracies” that started appearing in the 1960s (Goldthorpe, 2003, p. 234). However, as John Goldthorpe has shown us, meritocracy is just another way to justify social and economic inequalities: the “pattern of social stratification that is in this way created can claim legitimacy not only on the grounds of societal efficiency but on moral grounds also” (Breen and Goldthorpe 2001, p. 81). Within this interpretative framework, the discourse on arts in education fits the prevalent narrative of creativity, inventiveness and flexibility as a means to adapt to the insecure, unstable and temporary gig economy, rather than a possible path for mending the unfair and unequal social system. Moreover, any critical discussion of values appropriated by practical, utilitarian discourse appears to be hindered by the rhetoric of *good intentions* (Popkewitz, 2020).

The pervading imperative for educating through art for entrepreneurial literacy implies the emergence of new modes of being and forms of governance, for instance, the *artpreneurs*, *cultural-preneurs* or *inno-preneurs*, who could be described in general terms as self-reliant, ambitious, industrious, playful, and flexible in response to ever-changing socio-environmental demands and fragmentation. In line with Foucault, encouragement of this kind of managerial attitude towards oneself encompasses forms of self-government that pass the function of control and surveillance from the political sovereign to the individual, entrepreneurial manager – the *entrepreneurial self* (Kalin, 2018). Artist lifestyles,

stereotypically assumed to be bohemian, combine the possibility of uniting leisure and work, and are utilised to convey a vision of labour as an autonomous, independent form of living and working, indeed a higher and more ethical form of work – their precarious professional situation has thus been discursively reformulated into a desirable economic condition.

The managerial attitude does not apply exclusively to students but is implemented within institutions themselves, especially in higher education structures (Love, 2008). The language of efficiency, utility, creativity and innovation – or “symbolism of a rampant business culture” surrounds and permeates the modus operandi of today’s academia, in which knowledge is seen as a commodity that has to be delivered and “sold” through a relation peculiar to the business model to customers-students (Love, 2008, p. 17). The incentive for achieving benchmarks and level descriptors accommodates the prevalent managerial model of universities as producers of knowledge and innovation, placing a strong emphasis on research-based education, which while responding to urgent economic and societal challenges, fosters the aforementioned inventive, creative and critical skills. In this triad, creativity is considered as “an X-factor that accounts for the spontaneous generation of the absolutely new” (Ingold, 2014, p. 1). What justifies research is the quest for innovation and novel solutions that are applicable to potential problems and utile from an economic or social perspective.

However, as Tim Ingold notes, the equation of creativity with innovation lacks an essential quality – that of growth and becoming. If we view research as necessarily producing novelty, we are cast into the logic of commodity capitalism, in which end products are produced, rather than an opportunity for new beginnings (Ingold, 2014). In this model, not only students are supposed to display flexible, adaptable, circumstantial characteristics, the institutions themselves are caught in a volatile position, in which their existence can only be justified if pragmatic, ever-changing socio-economic demands are satisfied and readily applicable solutions to speculative problems of the future provided. The language of innovation and managerialism in education and the economic interpretation of research outputs evades another possibility, in which institutions are not purveyors of readily consumable knowledge, but rather a “community of the question” that provides room “within that fragile moment when the question is not yet determined enough for the hypocrisy of an answer to have already initiated itself” and “in which the question has not yet found the language it has decided to seek” (Derrida, 2001, p. 98). Such a perspective, in contrast to what Ingold describes as a plethora of ends in research, opens up the very possibility of the question, exteriorisation, or following Gilles Deleuze and Félix Guattari *itineration*, when one is “in search of the ‘singularities’ of a matter” instead of a finite form, “when one ceases to contemplate the course of a laminar flow in a determinate direction, to be carried away by a vortical flow; when one engages in a continuous variation of variables, instead of extracting constants from them” (2005, p. 372). It requires a sort of attention that opens up an atypical space: of self-transfor-

mation and self-displacement in the present, but that is not an escape from the present (Masschelein, 2010). Education understood this way would require exposing or submitting oneself, in the sense of undergoing an experience without aforethought, to give attention to reality as it is, devoid of judgement or need for correction, by *attending* to the present, rather than being absent from it. Jan Masschelein writes that “being absent means that we are not there, that we are captivated by the horizon of expectations, projections, perspectives, visions, views, images, dreams which are ours, i.e. our intentionality”, conversely, attentiveness is a lack of intention and suspension of judgement – a kind of waiting – or critique as the art of waiting, from the French *attendre* = to wait (2010, p. 48). Attending to the present also means to exteriorise oneself, in a movement towards an exterior, exceeding oneself, an *ex-cendence* (Levinas, 1995), meaning, in an educational context, to discover “an interior exteriority that puts the oneself at issue” (Love, 2008, p. 27). From this perspective, education is viewed as an experience and experiment: “an asceticism, a care, an *epimeleia* of a specific type (of which all Foucault’s techniques of ‘self’ are instances)” (Stiegler, 2010, p. 109), which differentiates it from simple internalisation of knowledge.

Against this background, it becomes perceptible how aesthetic values are deployed in the discourse on education that adheres to the demands of the neoliberal economy. Creativity and artistic experience are framed as opposing the familiar, the present, attentiveness and submission, in the above-mentioned sense, and are presented as crucial and desirable competencies that allow for circumstantial self-reformulation. In this way, the grand topos of *becoming an artist of one’s life* is essentially misappropriated. We know from Nietzsche that life is indeed justified through aesthetic experience (phenomenon), but that is so because it reveals to us our *true self*, and not a “new self”, or, in other words, a sought-after and coveted ideal to which a subject has to tailor to. For Nietzsche, to be “a poet of one’s life” means to *become what one is*, that is, to discover and create oneself in such a way that “even weaknesses delight the eye” (1882/1974, p. 232) instead of reinventing oneself in conformity with a temporal socio-economic situation. International and governmental educational policies mobilise the aesthetic narrative, yet what is emphasised is a creative, swiftly adaptable and pliable, hybrid identity rather than an attentive, intimate view of education as self-cultivation through vulnerable exteriorisation of oneself, an encounter with the other and *attending to* the present.

REFERENCES

- Adams, J., & Owens, A. (2016). *Theories of creativity and democratic education: Practices and politics of learning through the arts*. New York: Routledge. <https://doi.org/10.1007/s11217-013-9396-x>
- Breen, R., & Goldthorpe, J. H. (2001). Class, mobility and merit: cohorts. *European Sociological Review*, 17, 81-101.
- Baldacchino, J. (2014). Art’s False “Ease”: Form, Meaning and a Problematic Pedagogy. *Studies in Philosophy and Education*, 33(4), 433-450.
- Butler, J. (1993). *Bodies That Matter*. London: Routledge.

- Deleuze G., & Guattari, F. (1987). *A thousand plateaus: capitalism and schizophrenia*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Derrida, J. (2001). *Writing and Difference*. London: Routledge.
- Eurydice (2009). *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Brussels: Eurydice Publishing.
- 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.
- Goldthorpe, J. (2003). The myth of education-based meritocracy. *New Economy*, 10, 234–239. <https://doi.org/10.1046/j.1468-0041.2003.00324.x>
- Ingold, T. (2014). The creativity of undergoing. *Pragmatics & Cognition*, 22(1), 124–139. <https://doi.org/10.1075/pc.22.1.07ing>
- Kalin, N. M. (2018). *The Neoliberalization of Creativity Education, Creativity, Education and the Arts*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-71525-4_1
- Levinas, E. (1995). *Existence and Existents*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Li, X., & Auld, E. (2020). A historical perspective on the OECD's 'humanitarian turn': PISA for Development and the Learning Framework 2030. *Comparative Education*, 56:4, 503–521. [doi:10.1080/03050068.2020.1781397](https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1781397)
- Love, K. (2008). Higher Education, Pedagogy and the 'Customerisation' of Teaching and Learning. *Journal of Philosophy of Education*, 42, 15–34. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00600.x>
- Martins, C. S. (2020). The Fabrication of the Chameleonic Citizen of the Future through the Rhetoric of Creativity. In *Art – Ethics – Education*. Leiden, The Netherlands: Brill | Sense. https://doi.org/10.1163/9789004430716_003
- Martins, G. O., Gomes, C. A. S., Brocardo, J., Pedroso, J. V., Camilo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. Retrieved from <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>.
- Masschelein, J. (2010). The Idea of Critical E-ducational Research – E-ducating the Gaze and Inviting to go Walking. In *The Possibility/Impossibility of a New Critical Language in Education*. Leiden, The Netherlands: Brill. https://doi.org/10.1163/9789460912726_014
- Nietzsche, F. W., & Kaufmann, W. (1974). *The gay science: With a prelude in rhymes and an appendix of songs*. New York: Vintage Books.
- OECD (2018). *World Class: How to build a 21st-century school system, Strong Performers and Successful Reformers in Education*, Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en>
- Ó, J. R. (2003). *O Governo de Si Mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX-meados do século XX)*. Lisboa: Educa.
- Popkewitz, T. S. (2020). The paradoxes of practical research: The good intentions of inclusion that exclude and abject. *European Educational Research Journal*, 19(4), 271–288. <https://doi.org/10.1177/1474904120915391>
- Rancière, J. (2004). *The politics of aesthetics: The distribution of the sensible*. London: Continuum.
- Stiegler, B. (2010). *Taking care of youth and the generations*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Themelis, S. (2008). Meritocracy through education and social mobility in post-war Britain: a critical examination. *British Journal of Sociology of Education*, 29(5), 427–438. [doi:10.1080/01425690802263601](https://doi.org/10.1080/01425690802263601)
- UNESCO (1951). Children as creative artists. *The UNESCO courier*, VI (7–8), 5–12.
- Vale, P. P., Brighenti, S. B., & Pólvara, 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.
- corre a relação dialética da atividade de professor do Ensino Artístico Especializado das Artes Visuais e de aluno do Doutorado em Educação Artística e procura lançar formas possíveis de atravessamento e interferência entre ambas. Esta hipótese é primeiramente lançada através do recurso a um exemplo da ação pedagógica que, enquanto arquivo empírico, precede as ideias e os conceitos que são convocados para este espaço mas que, enquanto exemplo, promove a reflexão sobre a importância da Referência na prática pedagógica e ancora o desenvolvimento da escrita.

PROFESSOR-ALUNO: UM OLHAR SOBRE AS REFERÊNCIAS E A ORIGINALIDADE NO ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO DAS ARTES VISUAIS E NA ESCRITA

NUNO DO CARMO BARROS LOPES DE ALMEIDA

Instituto da Educação da Universidade de Lisboa, Portugal

BIOGRAFIA

Arquiteto, mestre em Ensino das Artes Visuais pelo IADE-U e pós-graduado em Práticas Artísticas e Processos Pedagógicos na ESEI Maria Ulrich-Fundação Calouste Gulbenkian. É professor da especialização em Têxteis na Escola Artística António Arroio e doutorando em Educação Artística no Instituto da Educação da Universidade de Lisboa.

nunocarmo@edu.ulisboa.pt

RESUMO

Este texto configura-se como um primeiro olhar do que será uma investigação focada no recurso às referências como meio para construir originalidade e enquanto exercício do “Cuidado de Si”. A estrutura deste texto per-

PALAVRAS-CHAVE

Referência; Originalidade; Cuidado de Si; Arte-Ensino-Escrita.

Um dos paradoxos que mais me fascina na produção artística relaciona-se com a ideia de que a criação de alguma coisa original seja feita a partir de referências. Neste sentido, tenho conduzido uma pesquisa focada na relação entre as referências e a originalidade, a partir da minha experiência enquanto investigador, que incorpora a condição simultânea de Professor-Aluno.

Se, por um lado, enquanto professor do Ensino Artístico Especializado das Artes Visuais na escola Artística António Arroio, me encontro numa posição em que promovo processos de criação que estimulem a aprendizagem de um ofício e o desenvolvimento de percursos artísticos originais, por outro lado, enquanto aluno do Doutorado em Educação Artística, enfrento o desafio que enquanto professor ajudo a ultrapassar. No contexto académico vejo-me confrontado com a necessidade de ter de aprender um novo ofício, o ofício da escrita, para que, através dele, encontre formas de desenvolver um percurso criativo original a partir do convocar e articular múltiplas referências. Ironicamente, esta simultaneidade coloca-me numa situação em que me encontro perante a necessidade de fazer por mim aquilo que profissionalmente faço por

outros e, embora a Escrita e o Ensino Artístico sejam domínios diferentes, encontro neles o ponto comum do recurso às referências para construir originalidade.

Para melhor ilustrar as ideias referentes à minha prática enquanto professor convoco para este espaço um exemplo que se refere às atividades desenvolvidas num exercício de estamparia da disciplina de Projeto e Tecnologias, com alunas e alunos das três turmas do 11º ano da especialização em Têxteis do Curso de Produção Artística, para que possa de seguida fazer uma articulação com as principais áreas de investigação que irei apresentar mais à frente, como Arte e Ensino e a relação entre Referência, Originalidade e “Cuidado de Si” no Ensino Artístico e na Escrita.

Em síntese, tratou-se de um exercício que teve como premissa a criação de um objecto têxtil que estabelecesse relações com expressões da contemporaneidade artística e social, regidas por uma postura ética que abordasse temas como a hiperidentificação pela imagem nas redes sociais, a cultura das *selfies* e as relações/comunicações mediadas por uma panóplia de dispositivos e de virtualidades digitais. O trabalho desenvolvido teve como principal referência a postura crítica, aguerrida e a metodologia disruptiva do grupo de *performers* e artistas russas *Pussy Riot* (figura 1), que recorrem ao anonimato como meio de criar sentido de unidade. Desta forma, a escolha do objecto têxtil recaiu sobre a conceptualização e a materialização de uma *balaclava* única com tecidos tingidos e estampados pelas alunas e alunos.



Figura 1. O grupo *Pussy Riot* em protesto-concerto no Lobnoye Mesto, Praça Vermelha de Moscovo. (Denis Sinyakov, 2012)

Do trabalho desenvolvido resultou um objeto construído em duas fases: primeiro, as alunas e alunos criaram e estamparam padrões compostos pelas suas rubricas; segundo, construíram a *balaclava* com os tecidos estampados (figura 2). Esta estratégia criou uma dialética entre registo de identidade, expresso através da singularidade de cada objeto, e unidade de grupo, a partir da *balaclava*.



Figura 2. Aluno com *balaclava* vestida. (Glória Oliveira, 2015)

Por se tratar de um *wearable* - objeto artístico criado para ser vestido/ usado - cujo significado nasce do seu uso, optou-se, após discussão com as turmas, por culminar o exercício com uma ação performativa capaz de unir criador, objecto e significado numa experiência única em resposta a determinado contexto, localizado num tempo e num espaço.

Na *performance*, intitulada *contração táctil*, as turmas do primeiro ano da especialização em Têxteis uniram-se e incorporaram a potência de uma multidão (Hardt e Negri 2000, 2004) - unidade composta por singularidades (figura 3) - numa ação que explorou o sentido táctil pela partilha de abraços com a comunidade escolar (figura 4).



Figura 3. A lógica de multidão, segundo Michael Hardt e Antonio Negri, reside na coincidência do comum e das singularidades onde as diferenças são transformadas em força (Hardt & Negri, 2000, 2004). (Fabrice Ziegler, 2015)

Figura 4. Momento final da ação performativa em que as alunas e os alunos partilham abraços entre eles e com a comunidade escolar. (Glória Oliveira, 2015)

Esta articulação entre diferentes elementos programáticos e a referência artística, resultou numa unidade de trabalho maior do que a soma das suas partes e deu origem a um exercício que extravasou os limites da sala de aula, criou unidades, desenvolveu autonomias, colocou questões

e confrontou noções pré-concebidas através da prática artística e da síntese corpo/obra experimentada na primeira pessoa.

Ainda assim, e apesar dos resultados obtidos, os sistemas de apropriação no domínio da produção artística são algo complexo e requerem um desenvolvimento e maturação graduais que ocorrem através de processos que, por vezes, demoram anos. Neste caso, a opção pelo recurso a “apenas” uma referência artística principal, o coletivo *Pussy Riot*, deveu-se ao facto de se tratarem de alunas e alunos que estavam a iniciar a especialização e a ser introduzidos aos processos da produção artística. Porém, no contexto deste olhar, a alusão às referências é feita no plural, enquanto agente dinamizador de um diálogo intertextual dentro dos processos da produção Artística.

No contexto de ensino em que lecciono o recurso às referências, para além de aceite e valorizado, é tido como uma prática e apoio metodológico importante para o desenvolvimento de originalidade, vista neste contexto enquanto algo que resulta de processos estruturados em sistemas operativos complexos de apropriação, relação e criação. Porém, efetivamente, constato que na prática o recurso às referências é frequentemente relegado para segundo plano e que raramente é utilizado nas fases iniciais de desenvolvimento do trabalho. Em última instância, esta problemática remete para as várias possibilidades em que a relação entre arte e educação se pode constituir. A este respeito, John Baldacchino sugere o contexto em que a natureza desta relação se localize nas “dimensões separadas da arte e da educação” o que faz com que o foco seja dirigido “tanto para a arte como para a educação em termos do que são (a sua essência) e das suas formas de fazer (o que fazem e o que, por consequência, tornam conhecido)” (Baldacchino, 2015, p. 65).

Tenhamos presente que a natureza dos processos responsáveis pela criação artística são distintos dos que ocorrem no ensino da criação artística e que, as referências, aqui defendidas enquanto recurso pedagógico fundamental no Ensino Artístico, devem ser abandonadas depois de cumprirem a sua função. Sobre isto, o professor da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, João Peneda, no contexto de uma aula no Seminário II do Doutoramento em Educação Artística (2020), comentou que “as referências são como escadas, ajudam-nos a subir para novos patamares mas, quando lá chegamos, temos de as abandonar”. No que concerne ao “abandono” das referências e ao processo de construção de originalidade, também o artista plástico português Rui Chafes descreve:

“(…) dividido entre dois mundos, não me resta senão oferecer a um o que o outro tem de melhor e assim criar um terceiro mundo, onde eu sou possível. Nestes últimos anos tenho, finalmente, tentado trabalhar em coisas minhas, depois de tantos anos a trabalhar para outros artistas. (...) Tento fazer finalmente o meu caminho. Não estou certo de o estar a conseguir ou de vir a consegui-lo um dia. (...) O tempo do dirá, ainda só agora estou a começar” (Chafes, 2012, pp. 33–34).

A partir das referências como ponto comum, considero que reside na relação dialética Professor-Aluno a possibilidade para criar discursos que contribuam para o desenvolvimento do trabalho de ambas as partes. Neste sentido, de que formas pode o *Eu Professor* contribuir para que o *Eu Aluno* ultrapasse as dificuldades do processo criativo? Simultaneamente, como pode a experiência gradual de superar as dificuldades do processo criativo da escrita ir enformando a prática profissional do *Eu Professor*?

Desejavelmente, esta relação dialética Professor-Aluno que insinua hipóteses lança também sugestões do que poderá vir a tornar-se o desenho e o tom de uma futura tese. Refiro-me a um possível método de trabalho focado na relação subjetiva e dialética Professor-Aluno, em que a construção de um arquivo de evidências empíricas do Professor em contexto de Ensino Artístico pode também gerar os discursos da minha ação escrita enquanto aluno. Este discurso poderá, ou não, constituir-se enquanto mais valia para a ação pedagógica do Professor, mas constituiu-se indubitavelmente enquanto reflexão crítica, criando-se desta forma um ciclo que se quer permanentemente autossuficiente e no qual, de forma contínua, a teoria enforma a prática e a prática enforma a teoria.

Em termos da investigação, a problemática inicial relaciona-se com a construção epistemológica de Referência, a sua definição, o que representa, os diferentes graus e categorias e como é, ou pode ser, utilizada e operacionalizada intertextualmente no contexto do Ensino Artístico. Se, por um lado, a discussão sobre referências em contexto de investigação académica remete frequentemente para a referência bibliográfica, por outro, no contexto de Educação Artística é mais adequada a definição de Referência enquanto fundamento ou “o que serve de modelo a seguir ou de ponto de apoio” (Dicionário Editora da Língua Portuguesa - Porto Editora, 2020).

Portanto, pretende-se perceber de que forma pode acontecer um desdobramento do conceito de Referência para que possa ser pensado num duplo plano, ideal - o plano da incorporação pedagógica, das referências que vivem dentro de nós - e material - o plano das referências relacionadas com o “fazer como...”. Ambas as dimensões são abordadas por Rui Chafes quando se refere à relação entre o conceito de Referência e a figura do Mestre e nos elucida na primeira pessoa sobre a “procura de alguém que me mostrasse qual o sentido da minha busca, para ela não ser apenas uma demanda errática” (Chafes, 2012, p. 16) ou quando aborda os ensinamentos recebidos ao dizer que “com ele, com as suas sábias e experientes palavras, aprendi como o vento passa pelos cabelos e pelas roupagens de pedra dos santos, se for soprado pelos olhos visionários de quem acredita nos limites intemporais e permanentes da Escultura” (Chafes, 2012, p. 19).

Já no que respeita à minha condição de Professor-Aluno, percebo nas referências, enquanto pontos de ancoragem e de libertação, linhas de consistência que sustentam e constroem sentidos na miríade complexa

de novas relações que ganham um corpo unificado por meio do ofício da escrita. Para melhor enquadrar esta abordagem, o contributo de Jacques Rancière é-nos útil no sentido em que aponta um caminho para o pensamento científico contemporâneo destacando dois pontos centrais: “não extrair um método de uma teoria” na qual a “sua apresentação teórica é a exposição do próprio método em ação” e “não expor um método como um conjunto de procedimentos técnicos, mas ao revés, exigir que um método seja um princípio de ação, uma experiência em si, uma posição subjetiva” (Marques & Prado, 2018, p. 9).

Assim como não existe uma fórmula para o desenvolvimento dos processos de originalidade na produção artística enquanto algo que possa ser dissecado até à exaustão, também o processo de escrita poderá apropriar-se dessa condição através da adoção do discurso indireto livre que, no método de Rancière, permite a instauração de uma escrita igualitária que escapa “da hierarquia entre o discurso que explica e o discurso que é explicado” e traz “uma textura comum de experiência e reflexão sobre aquela experiência que cruza os limites entre disciplinas e a hierarquia dos discursos” (Rancière, 2016, p. 82). Sobre o exercício da escrita e no que respeita ao poder das referências como estruturas de identificação, apropriação e de catalização Rui Chafes refere:

“(…) mais uma vez encontrei alguém na minha vida que me orientava, que dava sentido ao fluxo dos meus pensamentos. Ele escrevia em fragmentos de uma lucidez inquietante e essas palavras serviram-me de modelo para tudo o que eu pensava sobre o mundo. Pareciam-me misteriosamente escritas por mim próprio, noutra tempo, há muito tempo. A nossa relação foi de um crescente envolvimento até ao ponto de eu achar que as suas palavras me tocavam tão fundo na alma que eu tinha de as reescrever” (Chafes, 2012, p. 33).

Concomitantemente a este exercício académico, procuro também uma escrita que seja um reflexo das intenções que a motivam, ou seja, enquanto professor, o meu foco reside no desenvolvimento integral das alunas e dos alunos, uma intenção que é operacionalizada pela minha construção enquanto princípio que se aproxime do conceito do “Cuidado de Si”. Acerca deste conceito e sobre a importância da atenção individual para o bem coletivo abordada na Apologia, Platão descreve Sócrates como “aquele que zela para que seus concidadãos se preocupem com eles mesmos” (...) tratando-se esta iniciativa de “uma função útil para a cidade, mais útil até que a vitória de um atleta em Olímpia”. Prossegue, justificando este princípio, ao alegar que ensinar “aos cidadãos a ocupar-se deles mesmos, ensina-se-lhes também a ocupar-se da própria cidade” (Foucault, 2014, pp. 177–178).

Assim, o ofício da escrita enquanto reflexão ética sobre o “Cuidado de Si” pode também ser útil à prática pedagógica a partir da análise que Michel Foucault realiza sobre o estudo Alcibiades de Platão. Foucault foca-se na forma como estes textos dos séculos I e II apresentam a questão pedagógica do “Cuidado de Si”, onde Platão aponta também

a “função crítica” como uma “prática de si” que “deve permitir desfazer-se de todos os maus hábitos” e de “todas as opiniões falsas que se podem receber”. Igualmente e não menos relevante, Platão refere-se aos “maus mestres” por meio da “função de luta” na qual a “prática de si é concebida como um combate permanente” que possibilita “dar ao indivíduo as armas e a coragem que lhe permitirão bater-se toda a vida” (Foucault, 2014, pp. 181–182). Não será, em si, a seleção de uma referência este exercício?

Conforme já pude referir, para além do exercício da escrita e sobre a relação entre as referências e a originalidade no plano da Educação Artística, as questões pedagógicas transversais expressas através da noção filosófica do “Cuidado de Si”, estabelecem também uma base para a minha atividade enquanto professor da disciplina de Projeto e Tecnologias do Curso de Produção Artística. Neste enquadramento, para além de ser corresponsável pela aprendizagem de metodologias de trabalho, novas técnicas, e do (re)conhecimento e manipulação de diferentes matérias, materiais e equipamentos, procuro essencialmente contribuir para o objetivo último de orientar as alunas e alunos nos processos de dar forma à criação de objetos artísticos únicos ao mesmo tempo que se constroem enquanto seres sociais e individuais. Concretizar esta intenção é uma tarefa complexa e, quando se fala de Ensino Artístico, a única certeza é a de que não há certezas, uma realidade refletida no modelo pedagógico de Jacques Rancière que nos ajuda a refletir “naquilo que o professor pode realmente ensinar, que não se relaciona tanto com o conhecimento do professor, mas mais com a sua capacidade de orientar a atenção dos alunos para observar, pensar, verificar e de criarem as suas próprias interpretações” (Tur-Porres et al., 2020, p. 8). Esta perspetiva apresenta a posição do professor como alguém que se quer “ignorante à forma como o aluno vai lidar com o que lhe é apresentado. Mais, ser um mestre ignorante também significa ser intencionalmente desprovido de preconceitos, ou, com a capacidade de suspender preconceitos individuais” (Tur-Porres et al., 2020, p. 8).

Por sua vez, o percurso trilhado pelas alunas e alunos, e no fundo por quem sente o desejo de levar uma vida vinculada à produção artística e a qualquer atividade de criação, é normalmente tido como um percurso individual feito a muitas vozes, mas sobretudo de descoberta e de conhecimento de si conforme Rui Chafes descreve:

“Foi um longo e penoso caminho, uma escola de humildade e perseverança, onde a recompensa pelo nosso esforço e pela mestria e excelência do nosso trabalho era o anonimato (...) mas têm sido exatamente esses anos de duro trabalho na sombra que me permitem transformar a dificuldade em aprendizagem: diariamente me confronto com a dificuldade, a impotência e o fracasso; e diariamente tento aprender a ultrapassar-me” (Chafes, 2012, p. 12).

Em suma, as orientações aqui apresentadas enformam uma discussão assente nas relações intermutáveis da condição Professor-Aluno que

se manifestam nos planos do Ensino Artístico Especializado das Artes Visuais e da escrita em contexto de Investigação Académica. Estes dois eixos, que se atravessam e se constituem enquanto parte da investigação, gravitam em torno dos conceitos de Referência, da Originalidade, como subproduto resultante do recurso às referências, enquanto uma forma, também, de “Cuidado de Si”.

Desta forma, uma das principais questões reside na forma como as referências são utilizadas e o que podem representar para a participação das professoras e dos professores nos processos de trabalho específicos do Ensino Artístico das Artes Visuais. Por norma, associamos o conceito de Originalidade à figura do/a professor/a quando são obtidos bons resultados de uma forma não normalizada, como por exemplo, quando recorre a métodos/estratégias pedagógicas comprovadas mas menos divulgadas. Em contexto de ensino, e particularmente no ensino artístico especializado, associamos conceitos como originalidade ou criatividade ao trabalho desenvolvido pelas alunas e alunos, onde o carácter subjetivo dos processos de ensino e aprendizagem do desenvolvimento artístico não é, de modo geral, associado à figura do/a professor/a.

Partindo do princípio de que nas escolas de ensino artístico especializado ensinam-se preponderantemente domínios de carácter objetivo, como as técnicas, os processos e as metodologias de trabalho, e dada a variabilidade e imprevisibilidade dos processos de criação, consideramos aqui subjacente a hipótese do recurso às referências enquanto um dos poucos domínios de carácter subjetivo - senão o único - em que é possível construir um diálogo criativo com as alunas e os alunos e intervir verdadeiramente nos processos de construção de originalidade e do “Cuidado de Si”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baldacchino, J. (2015). Art ± Education: The paradox of the ventriloquist's soliloquy. *SISYPHUS Journal of Education*, 3(1), (pp. 62–79).
- Chafes, R. (2012). Entre o Céu e a Terra. Documenta.
- Dicionário Editora da Língua Portuguesa—Porto Editora. (2020). Porto Editora. <http://www.portoeditora.pt/produtos/ficha/dicionario-editora-da-lingua-portuguesa/125694>
- Foucault, M. (2014). *Genealogia da Ética, Subjetividade e Sexualidade. Ditos e Escritos, vol. IX*. Forense Universitária.
- Hardt, M., & Negri, A. (2000). *Empire*. Harvard University Press.
- Hardt, M., & Negri, A. (2004). *Multitude: War and Democracy in the Age of Empire*. Penguin Press.
- Marques, Â., & Prado, M. (2018). O método da igualdade em Jacques Rancière: Entre a política da experiência e a poética do conhecimento. *Revista Mídia e Cotidiano*, 12(3), (pp. 7–32).
- Rancière, J. (2016). *The method of equality. Interviews with Laurent Jeanpierre and Dork Zabunyan*. Polity Press.
- Tur-Porres, G., Wildemeersch, D., & Simons, M. (2020). Revisitando o Conceito de Emancipação Intelectual de Rancière em Práticas de Ensino e Formação Profissional. *SISYPHUS Journal of Education*, (pp. 23–40).

CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PARA UMA DELIBERAÇÃO SOBRE A EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

TERESA VARELA

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa; Faculdade de Belas-Artes de Lisboa, Portugal

BIOGRAFIA

Docente na Escola Superior de Teatro e Cinema, no Departamento de Teatro, Lisboa. Colabora como investigadora no Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes (CIEBA), no Grupo de Educação Artística. Interesses de investigação e publicações no campo da educação artística, práticas criativas e cidadania.

teresa.varela@campus.ul.pt

RESUMO

O presente texto pretende contribuir para uma deliberação sobre o conceito de Educação para a Cidadania, motivada pelo conjunto de interpretações e conotações a ela associadas ao longo do tempo. Através de uma perspetiva filosófica e educacional, são abordadas algumas das dificuldades para a clarificação do conceito, subjacentes a pressupostos sustentados pelos ideais políticos e ideológicos,

e nos sistemas educativos das sociedades democráticas ocidentais. Centrado no contexto educacional, para o desenvolvimento e transformação social e cultural das sociedades, a noção deste constructo multifacetado e complexo compreende-se através das relações humanas, sociais e culturais, cujas dinâmicas dialógicas existentes nas aprendizagens e na fruição de experiências vivenciadas nas práticas artísticas, criam novas possibilidades de formação e atuação dos indivíduos, através de uma convivência social igualitária, respeitando a diferença, mas também na ampliação de conhecimentos e diversificação de manifestações artísticas e criativas, que visam contribuir para uma consciência da valorização democrática.

PALAVRAS-CHAVE

Educação para a cidadania; Democracia; Educação artística; Transformação social e cultural.

INTRODUÇÃO

A utilização e aplicação do conceito de cidadania no contexto da educação são complexas, uma vez que não existe uma perspetiva consensual; pelo contrário, é considerado como algo permanentemente contestado pelo conjunto de ambiguidades e tensões que incorpora, em associação aos diferentes significados e conotações subjacentes atribuídos ao longo dos tempos (Heater, 2004; Heater, 1991; Nogueira, 2015). As suas dimensões ambíguas e complexas refletem-se também na educação artística, cujas correlações, embora mais recentes (Enslin & Ramirez-Hurtado, 2013), promovem uma participação em experiências abertas e colaborativas, contribuindo para a reflexão e construção da nossa identidade sócio-cultural (Ramirez, 2016; Kuttner, 2015).

Neste sentido, refletir e questionar as múltiplas formas de interpretação e de implementação de cidadania no âmbito educacional é fundamental, para promover uma dialética permanente que viabilize o seu entendimento multidimensional e possibilite traçar novas compreensões na

procura de resolução e melhoria de circunstâncias para a nossa atualidade. Embora a concepção de cidadania tenha um caráter fundacional assente na sua relação com o Estado-nação (Habermas, 1994, 1996), numa análise diacrónica do conceito, este apresenta uma expansão num sentido mais sociológico, “da relação do cidadão com a sociedade em geral” (Van Steenberg, 1994, p.2).

Este texto pretende contribuir para uma deliberação sobre o conceito de Educação para a Cidadania, clarificando diferentes interpretações e dimensões associadas, a partir de uma consciência histórica (McLaughlin, 1992; Marshall & Bottomore, 1992; Abowitz & Harnish, 2006), numa perspetiva filosófica e educacional (Dewey, 2007; Freire, 1970). Com evidência para uma maior amplitude do conceito através das relações humanas e suas ligações sociais e culturais, cujas inter-relações e intra-relações (Atkinson, 2015) permitem compreender as singularidades e diferenciações sócio-culturais coexistentes nas sociedades (Caetano & Freire, 2014). Através das práticas artísticas fomentam-se novas possibilidades de formação e atuação dos indivíduos, capazes de interconetar valores individuais e sociais, sem desvalorizar um e outro (Ramirez, 2016).

Presentemente, vivemos em sociedades heterogéneas, caracterizadas pelas constantes mudanças políticas, económicas, culturais e sociais, motivadas por diversos fatores de globalização, migratórios, diversidade multicultural, novos meios e tecnologias de informação, etc., que revelam novas formas de convivência social, resultando no aparecimento de novas propostas de organização das sociedades e sistemas educativos (Banks, 2004; Martins, 2006; Kennedy, 2019). Perante a pluralidade social e cultural das sociedades contemporâneas, a cidadania deve ser perspetivada, não como um elemento neutro, estático ou estatuto adquirido, mas como um processo de construção e de reconfiguração imanentes às transformações sociológicas (Heater, 2004; Isin & Turner, 2002).

Neste âmbito, a reflexão aqui apresentada reconhece o papel central da educação como veículo de conhecimentos, atitudes e valores dos direitos humanos como contributos para a cidadania multicultural (Banks, 2004), com evidência na articulação com as práticas de educação artística (Eça, 2010; Ramirez, 2016), na promoção de aprendizagens que valorizam a experimentação, autodescoberta e colaboração entre todos os participantes, reforçando os princípios da importância e sentido de comunidade, essenciais para uma vida democrática saudável (Dewey, 2007; Caetano & Freire, 2014; Ramirez, 2016).

INTERPRETAÇÕES DE CIDADANIA NAS SOCIEDADES DEMOCRÁTICAS

No contexto histórico-cultural das sociedades ocidentais são conhecidas as reflexões sobre os primórdios da designada cidadania, como experiência e consciência da importância dos seus membros¹ na Antiga Grécia (Leão, Ferreira & Fialho, 2010). Na época a cidadania centrava-se na participação do indivíduo na comunidade política, com intervenção ativa nas atividades públicas, que envolvia um desenvolvimento de si e da própria comunidade, como inquietações imanentes à formação do jovem cidadão, com necessidade de uma *paideia*².

Ao longo dos tempos, o conceito de cidadania foi configurado através de múltiplas e diversas ideologias que caracterizaram a evolução das sociedades democráticas (McLaughlin, 1992; Abowitz & Harnish, 2006; Kennedy, 2019), com constantes transformações, em permanente conflito político e social (Marshall & Bottomore, 1992; Banks, 2004; Carr & Hartnett, 1994; Martins & Mogarro, 2010). Por isso, pensar, falar e escrever sobre cidadania é reconhecer que tem séculos de existência, desde as antigas sociedades gregas e romanas, com renovado interesse e debate a partir da época iluminista da Europa Ocidental até aos nossos dias. Numa análise histórica e, embora o conceito de cidadania tenha sido discutido a partir de vários campos disciplinares, foi o sociólogo inglês T. H. Marshall (1950) quem contribuiu decisivamente para a sua afirmação em termos de três tipos de direitos: legais ou civis, que remetem para as liberdades individuais, de expressão e de circulação, direito à propriedade privada; políticos, com a possibilidade de votar e exercer cargos eleitorais, bem como usufruir direitos de igualdade e de justiça e, sociais, que integram o acesso à educação, direito a bem-estar económico e segurança social (Marshall & Bottomore, 1992, p.17).

Desde os tempos clássicos até ao séc. XVIII, antes da Revolução Industrial, as ideologias assentavam numa visão aristocrática. Em oposição a esta organização política e social, a par dos ideais do Iluminismo e com a Revolução Industrial no séc. XVIII, surge uma visão de sociedade igualitária, centrada na autonomia racional e na liberdade individual. Contudo, a ênfase no individualismo e na primazia pelo crescimento das sociedades economicistas, deteriorou os aspetos sociais e relacionais do indivíduo, a favor de características assimilacionistas e de intolerância, conduzindo à regressão do entendimento do bem-estar comum das atuais sociedades democráticas (Sacristán, 2003).

1 Na Grécia Antiga, era reconhecido o estatuto de desigualdade entre os indivíduos (homens livres e homens não-livres) e, somente os homens livres podiam intervir nas atividades públicas e políticas da cidade (*polis*); isto é, as mulheres, os escravos ou os bárbaros não podiam tomar parte das decisões cívicas e políticas da sociedade (Cf. Leão; Ferreira & Fialho, 2010, p. 18).

2 Entenda-se aqui *paideia*, não como uma educação dirigista, mas como um género de programa de estudos “formação e conjunto de competências, cognitivas, artísticas, físicas, de que o jovem cidadão deve dispor para responder e participar, de pleno direito e com critério, na comunidade a que pertence” (Leão, Ferreira & Fialho, 2010, p. 7).

Embora diversos acontecimentos históricos tenham contribuído para defender valores que expressam que todos os homens são iguais, com direito à vida, liberdade e dignidade e, cujas transformações ideológicas das sociedades abriram portas para o entendimento da necessidade de igualdade para todos os seres humanos perante a lei, culminando com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, reconhece-se, atualmente, que a aplicação e cumprimentos destes mesmos direitos são, em larga medida, abstratos e imprecisos, cuja operacionalização se encontra subjacente às diferentes concetualizações sobre cidadania e democracia, como produto de processos ideológicos distintos, mediante cada Estado-nação. Neste sentido, compreender o conceito de cidadania e suas múltiplas dimensões é entendê-los inseparáveis das noções atribuídas ao significado de democracia³. Do ponto de vista histórico, em determinados estados, embora a democracia corresponda a um governo liderado por uma soberania popular, não quer dizer que assim aconteça. Por exemplo, em alguns estados, a eleição do governo, por meio de sufrágio, resultou numa percentagem de voto do povo, que não expressa a sua maioria; ou, num governo eleito em que há apenas um partido político, o sistema governativo unipartidário pode não refletir a vontade da população. Estas circunstâncias são graves quando nos apercebemos que a própria adesão do povo pode conduzir à validade de uma sociedade que se diz democrática e, pelo contrário, se revela 'antidemocrática'. Torna-se, por isso, necessário clarificar o que pretendemos dizer com 'democracia', porque ao investigar o seu significado, "descobrimos que ela foi e ainda é compreendida de várias maneiras diferentes, que podem ter um núcleo ou raiz comum, mas não são idênticas" (Arblaster, 2002, p.6). Importa refletir e questionar sobre a legitimidade do termo, quando também aplicado a toda uma sociedade, principalmente, quando se assiste a uma descrença de valores, diminuição dos direitos sociais, que aumentam a desconfiança e desinteresse do modelo do regime político vigente (Sacristán, 2003; Martins, 2006). O que nos leva a considerar que, se os conceitos de democracia e de cidadania são produto de ideologias humanas e das instituições constitutivas, então, também se corre riscos quanto à legitimidade do termo cidadania. O que nos faz reconhecer seu caráter multidimensional e complexo, cujas características exigem uma constante deliberação crítica imanente (McLaughlin, 1992; Sacristán, 2003, p.190).

Nos termos de John Dewey, uma visão deliberativa repousa sobre uma noção de democracia como um "modo de vida partilhado", sublinhando que, o mais importante são: "as coisas que mais necessitam de ser feitas são as que envolvem as relações com os outros" (2007, p. 115). O que implica uma tomada de consciência que todos devem ter direito à educação, à troca e partilha de ideias de forma igualitária, à liberdade

³ No significado etimológico da palavra 'democracia', ela é composta por dois elementos, *demos* que significa 'povo' e a palavra *kratos* que quer dizer 'governo'. Por isso, no imediato, democracia significa um estado «governado pelo povo». Na prática, o que se verifica é o governo desse estado constituir-se por representantes do povo; uma eleição através da qual o povo escolhe quem os vai governar. Sistema político de uma democracia representativa. Cf. Arblaster, 2002, p.15).

de expressão, ao respeito mútuo, à divergência e à crítica, atendendo ao crescimento consciente de si e do outro. No desenvolvimento da capacidade dos cidadãos, para viver e conviver como membros sociais, a educação deve incentivar à reflexão e discussão sobre as dimensões que constituem este amplo conceito e suas práticas (Freire, 1967; Martins, 2006; Dewey, 2007), com o propósito de produzir homens livres, com autonomia e inteligência na reconstrução social para fins democráticos. De salientar, a importância de abordagens nas atividades de educação artística, que assentes no diálogo e na partilha de experiências permitem explorar, vivenciar, sentir, pensar e transmitir ideias; cujas manifestações artísticas incentivem maior participação, integração e envolvimento por parte dos indivíduos, viabilizando novas possibilidades para a transformação social e cultural (Eça, 2010; Ramirez, 2016).

O PAPEL SOCIAL E RELACIONAL DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Nas últimas décadas do séc. XX, a transformação de sociedades deu origem a novas realidades, que desafiam a educação para uma formação de cidadania, que reconheça a interculturalidade e a interconete de forma dialógica e relacional (Martins, 2006; Banks, 2004). Embora, os conceitos de Cidadania e de Educação para a Cidadania não sejam novos, nem os debates sobre os seus ideais, talvez, o caráter de novidade esteja nas circunstâncias económicas, sociais e culturais com as quais nos confrontamos hoje em dia, que "tornam possível a articulação de novas reivindicações e o conteúdo e forma destas reivindicações como direitos de cidadania" (Isin & Turner, 2002, p.1). No centro desta preocupação, não está a cidadania entendida como uma narrativa fechada e como algo a ser memorizado e reverenciado, a preocupação reside na necessidade de compreensão como esta pluralidade diferenciada (cultura, raça, etnia, etc.) aumenta a possibilidade de diálogo, confiança e solidariedade, na criação de sociedades democráticas, reconhecendo-lhe maior complexidade imanente. Por conseguinte, urge conhecer e entender essas potencialidades e complexidades, - que correlacionadas com a identidade de cada cidadão, com ligação a valores que regem a sua conduta, geralmente interpretada como um compromisso para o bem comum de uma determinada unidade política; expressa através do grau de envolvimento e participação do indivíduo na vida pública (interpretações *mínimas* e *máximas*), estabelecem as relações sociais entre as pessoas, com a intenção de equiponderar tensões da diversidade social e cultural existentes (McLaughlin, 1992). Dificuldades, também, refletidas na falta de clareza nos programas educacionais (Carr & Hartnett, 1994; Carr, 1998; Kerr, 1999; Banks, 2004); sendo, para isso, necessário um processo dialético contínuo entre prática e teoria (Dewey, 2007; Freire, 1970), para reduzir o distanciamento entre a retórica política e a realidade da prática em muitos contextos (Carr & Hartnett, 1994). Uma participação ativa em deliberações e tomadas de decisão, não com o propósito de favorecer uma educação para a passividade e aceitação do *status quo* – num sistema de «reprodução»; mas, para uma maior consciência de toda a sua contextura holística, considerando suas diferentes

conotações e interpretações, contribuindo para uma sociedade, onde cada cidadão⁴ possui um papel ativo e responsável como membro dela, agindo sobre ela, num sistema de «transformação». Tal como Dewey afirma, a educação deve proporcionar o “desenvolvimento das aptidões naturais dos indivíduos capazes de participar e atuar livremente nas experiências compartilhadas com os outros” (2007, p.117), para «maior eficiência social»⁵. Nesta perspectiva, argumenta-se que as práticas artísticas ao proporcionar ao indivíduo experiências reflexivas internas e do meio envolvente, convocam a sensibilidade, emoção e estética, bem como modos individuais de ver, sentir, refletir e criar (Eça, 2010; Kuttner, 2015). Os alunos e os professores têm a oportunidade de produzir conhecimento com capacidade de transformar a compreensão humana (Sullivan, 2007), num desenvolvimento de ‘intra-relações’, onde cada indivíduo não só estimula o outro, como constitui a base através da qual, alunos e professores emergem (Atkinson, 2015). Neste sentido, também, o professor ocupa um papel central, pois tem a responsabilidade de incentivar, promover e criar o espaço apropriado para que ocorra a colaboração, resultando na ampliação de conhecimento (Burnard & Dragovic, 2015; Branco, 2018).

CONSIDERAÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

A cidadania compreende-se através das relações entre os indivíduos e na forma de estar perante as situações que se apresentam. A convivência social envolve conhecer o outro, escutá-lo e respeitá-lo, até na discordância. Através do diálogo e da partilha de perspectivas diferentes, a reflexão, a discussão e a ação têm lugar e a mudança ocorre. Neste sentido, é necessário conhecer as ideologias da sociedade onde se insere, bem como os respetivos modelos políticos, sociais e culturais, não com o propósito de seguir os modelos de uma forma estanque, mas com o objetivo de os discutir e refletir para os modificar, para uma melhoria na valorização dos relacionamentos sociais e dos direitos humanos, no respeito pela diferença, na defesa por valores de igualdade, tolerância e justiça social.

Educadores, filósofos e investigadores reconhecem a importância dos modelos educativos existentes como contributo para a reflexão e construção de novas orientações curriculares, de forma a desenvolver uma cidadania ativa e transformadora (Sacristán, 2003; Nogueira, 2015). Na constatação atual da deterioração dos direitos sociais, em prol de políticas económicas neoliberais, a cidadania surge numa visão instrumental com o propósito de servir o crescente capitalismo de livre mercado,

⁴ Entenda-se aqui cidadão, enquanto indivíduo, sujeito social e cultural com capacidades para se relacionar com os outros e intervir nas decisões que dizem respeito, não apenas a si próprio, mas também ao coletivo (Sacristán, 2003; Caetano & Freire, 2014; Freire, 1967).

⁵ Este autor entende a «eficiência social» como a “capacidade para partilhar o dar e o receber da experiência. Abrange tudo o que torna a experiência do indivíduo mais valiosa para os outros e que lhe permite participar com mais valor nas experiências dos outros” (Cf. Dewey, 2007, p. 115).

que Carr e Hartnett designam de ‘modelo de mercado da democracia’ (1994). O que nos leva a considerar que, para uma conceção plena de cidadania, com a mobilização da sociedade na conquista dos direitos, a sua compreensão realiza-se através das “nossas ligações a determinados locais sociais e culturais, [e] a possibilidade de um envolvimento participativo na formação da nossa sociedade e a nossa compreensão dos nossos direitos e responsabilidades” (Stevenson, 2011, p.5). Dewey destaca a “capacidade para partilhar o dar e o receber de experiência” (2007, p.115), cuja forma como é vivenciada, reconstruída, reinterpretada e compreendida, resulta em novo conhecimento e promove a evolução integral dos indivíduos, suas habilidades imaginárias, emocionais, intelectuais e criativas. Neste enquadramento, as propostas na educação apresentam desafios na formação dos indivíduos para uma cultura de cidadania inerente ao contexto dos direitos humanos e; reconhecem a importância de equacionar as práticas artísticas e criativas na promoção de aprendizagens, que possibilitam a criação de múltiplas formas de expressão artística, que refletem estas questões, alertando a sociedade sobre as violações desses direitos. As interligações entre cidadania, cultura e educação artística projetam novas possibilidades de reconexão para melhorar as sociedades democráticas (Caetano & Freire, 2014; Enslin & Ramirez-Hurtado, 2013). Numa perspectiva transformadora, cujo desenvolvimento do interesse dos alunos pelas questões sociais e políticas é imprescindível (Shor, 2004; Freire, 2001), bem como favorecer pedagogias com ênfase central no diálogo, debate e partilha de ideias, cuja comunicação seja formulada nas interações entre pares, em contínuo respeito e estímulo à liberdade e autonomia dos indivíduos (Freire, 1967).

O papel das artes e as práticas de criação artística podem constituir um “processo de desenvolvimento das orientações dos jovens para as artes como uma forma de produção cultural” (Kuttner, 2015, p. 70), através da qual se alcançam novos significados e reinterpretações, que vão além do indivíduo que as cria e produz, especialmente para outros (Caetano & Freire, 2014; Glăveanu & Clapp, 2018). Além, de desenvolver as habilidades criativas dos indivíduos, permitem a sua transformação como agente comunicacional, interagindo nas diversas comunidades sociais e inter-culturais (Ramirez, 2016; Caetano, Freire & Machado, 2020). A educação, não deve ser considerada como um processo de desenvolvimento com um objetivo final, que subordine os indivíduos a um esforço educativo que assegure padrões políticos e condições económicas instauradas nas sociedades atuais (neoliberais); mas, que proporcione um desenvolvimento das capacidades naturais dos indivíduos, das tomadas de decisão perante a participação e envolvimento nas experiências compartilhadas com os outros, com integração e correlação entre diferentes áreas de conhecimento, para uma melhoria e transformação efetiva das sociedades (Dewey, 2007; Eça, 2010).

CONCLUSÃO

Nas sociedades democráticas contemporâneas há um deslocamento do processo central, o ser humano. A organização das sociedades não deveria ser de acordo com a economia, mas sim, organizada em função das necessidades sociais. É essencial a socialização com os outros, em experiências onde o diálogo permita quebrar barreiras de diferenciação social e cultural, promova a empatia, a solidariedade e a tolerância pela diferença, numa participação ativa e interessada por parte dos indivíduos no contributo do bem-estar coletivo. Nesta visão, a educação deve assentar numa pedagogia de alteridade que possibilite uma dialética contínua entre o pensamento estético e a experiência do real, enquanto seres humanos, que nos relacionamos com os outros, na construção da nossa identidade e, como tal, reconhecer a importância do outro, da tolerância e da interculturalidade.

Através das práticas de educação artística, as relações humanas pretendem valorizar a ação com vista ao alcance da aprendizagem em conjunto com os outros, cujo ritmo das aprendizagens, com avanços e recuos inerentes à convivência social criam dinâmicas que contribuem para a compreensão de si – «inter e intra-relacionamentos» (Barad cit. por Atkinson, 2015, p. 44) e, dos outros, resultando num desafio constante sobre a forma como nos sentimos, comportamos, pensamos e vivemos em comunidade e, também como aprendemos. Neste âmbito, o papel dos professores é essencial porque é através da comunicação mediada entre alunos e professores que a aprendizagem é efetivada. Contudo, ter consciência que as crenças e os valores aplicados em estratégias educativas afetam as sinergias, cujas dinâmicas, quando associadas ao diálogo deliberativo, tolerante e multicultural, possibilitam o desenvolvimento das capacidades cognitivas, afetivas e criativas dos alunos.

Desenvolver o interesse dos alunos pelas questões que os rodeiam, sociais, políticas, éticas, etc., estabelecer uma reflexão e discussão constantes sobre a teoria e as práticas desenvolvidas, estimular a participação em debates amplos sobre as contexturas ideológicas das sociedades democráticas onde estão inseridos, são preocupações prementes e necessárias a implementar, no sentido de promover a liberdade e autonomia dos cidadãos; não no sentido de mostrar que tipo de educação constrói uma 'boa sociedade' (sempre algo discutível); mas na medida em que a educação os habilita e os incentiva à participação em debates deliberativos e críticos, para transformar as sociedades. Todos os indivíduos são reflexo das comunidades e sociedades que integram e, todos somos, em parte, resultado dos seus ambientes; mas também, através das nossas interações e escolhas, criamos e modificamos o mundo; logo, somos produtores dos nossos próprios ambientes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abowitz, K. K.; & Harnish J. (2006). Contemporary Discourses of Citizenship. *Review of Educational Research*. 2006; 76(4), (pp. 653-690). DOI:10.3102/00346543076004653.
- Arblaster, A. (2002) *Democracy* (3rd). Philadelphia: University Press. USA.
- Atkinson, D. (2015). The adventure of pedagogy, learning and the not-known. *Subjectivity* 8, (pp. 43-56). Disponível: <https://doi.org/10.1057/sub.2014.22>
- Banks, J. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, (pp. 289-298).
- Branco, A. U. (2018). Values, Education and Human Development: The Major Role of Social Interactions' Quality Within Classroom. In A. U. Branco e M. C. Lopes-de-Oliveira, (eds.), *Alterity, Values, and Socialization, Cultural Psychology of Education* 6. Springer International Publishing AG, (pp. 31-50).
- Burnard, P.; & Dragovic, T. (2015) Collaborative creativity in instrumental group music learning as a site for enhancing pupil wellbeing. *Cambridge Journal of Education*, 45(3), (pp. 371-392). DOI: 10.1080/0305764X.2014.934204
- Caetano, A.P.; & Freire, I. (2014). Múltiplas vozes para o desenvolvimento de uma cidadania crítica e responsável. *Revista de Educação Sisyphus*, 2 (3), (pp. 100-119). DOI: <https://doi.org/10.25749/sis.6547>
- Caetano, A.P.; Freire, I.P.; Machado, E.B. (2020). Student Voice and Participation in Intercultural Education. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 9(1), (pp. 57-73). Disponível: <http://dx.doi.org/10.7821/naer.2020.1.458>.
- Carr, W. (1998) The curriculum in and for a democratic society, *Curriculum Studies*. 6(3), (pp. 323-340). DOI: 10.1080/14681369800200044.
- Carr, W.; Hartnett, A. (1994). Civic Education, Democracy and the English Political. *Teoría de la educación*, VI, (pp. 77-92). Disponível: https://gredos.usal.es/bitstream/handle/10366/71741/Civic_Education,_Democracy_and_the_Engli.pdf;jsessionid=C1160D0007D0AAC60E6754C-53520DEAE?sequence=1
- Dewey, J. (2007) *Democracia e Educação*. Lisboa: Didáctica editora.
- Eça, T. (2010). A Educação artística e as prioridades educativas no início do século XXI. *Revista Ibero Americana de Educación*, 52, (pp. 127-146). Disponível: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie52a07.pdf>
- Enslin, P.; & Ramirez-Hurtado, C. (2013), Artistic Education and the Possibilities for Citizenship Education. *Citizenship, Social and Economics Education*, 12(2), (pp. 62-70). DOI:10.2304/csee.2013.12.2.62.
- Freire, P. (1967) *Educação como Prática da Liberdade*. Brasil: Editora Paz e Terra Lda.
- Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. (17ªed.) Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra Lda.
- Freire, P. (2001) *Política e educação: ensaios*. (5ª ed.) São Paulo: Cortez Editora.
- Glăveanu, V. P.; Clapp, E. P. (2018). Distributed and Participatory Creativity as a Form of Cultural Empowerment: The Role of Alterity, Difference and Collaboration. In A. U. Branco & M. C. Lopes-de-Oliveira (eds.), *Alterity, Values, and Socialization, Cultural Psychology of Education* 6. (vol 6) Springer International Publishing AG, pp. 51-64. Disponível: https://doi.org/10.1007/978-3-319-70506-4_3
- Habermas, J. (1994). Citizenship and national identity. In B. van Steenberg (ed.), *The condition of citizenship*. London:Stage: (pp. 20-35).

- Habermas, J. (1996). The European Nation State. Its Achievements and Its Limitations. On the Past and Future of Sovereignty and Citizenship. *Ratio Juris*, 9(2), (pp. 125-37).
- Heater, D. (1991). Citizenship: a remarkable case of sudden interest. *Parliamentary Affairs*, 44 (2), pp. 140-156. Disponível: <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.pa.a052290>
- Heater, D. (2004). *A History of Education for Citizenship*. London: RoutledgeFalmer.
- Isin, E.F.; Turner, B. (2002). Citizenship Studies: An Introduction. In Engin F. Isin and Bryan S. Turner (eds.), *Handbook of Citizenship Studies*. London: Sage (pp. 1-10).
- Kennedy, K.J. (2019) Framing Civic and Citizenship Education for the Twenty-First Century. In *Civic and Citizenship Education in Volatile Times*. Springer, Singapore (pp.1-16). Disponível: https://doi.org/10.1007/978-981-13-6386-3_1
- Kerr, D. (1999). Citizenship education in the curriculum: an international review. *The School field*, X (3/4), (pp. 5-32).
- Kuttner, P.J. (2015). Educating for cultural citizenship: Reframing the goals of arts education. *Curriculum Inquiry*, 45(1), (pp. 69-92), DOI: 10.1080/03626784.2014.980940.
- Leão, D. F.; Ferreira, J. R.; Fialho, M.ª Céu (2010). *Cidadania e Paideia na Grécia antiga*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Marshall, T.H.; Bottomore, T. (1992). *Citizenship and Social Class*. London: Pluto Press.
- Martins, E. (2006). A sociedade europeia. Educação. *Temas e Problemas*, 2, (pp. 81-102).
- Martins, M. J.D.; Mogarro, M. J.. (2010) A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Ibero Americana de Educación*, 53, (pp. 85-202). Disponível: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a08.pdf>
- McLaughlin, T. H. (1992) Citizenship, Diversity and Education: a philosophical perspective. *Journal of Moral Education*, 21:3, (pp. 235-250), DOI: 10.1080/0305724920210307.
- Nogueira, F. (2015). O Espaço e o Tempo da Cidadania na Educação. *Revista portuguesa de pedagogia*, 49-1, (pp. 7-32). Disponível: https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/view/1647-8614_49-1_1
- Ramirez, E. (2016) Educación artística para la formación ciudadana: Gajas de herramientas para la educación artística. Caderno 4: *Educación Artística para la formación ciudadana*, Santiago de Chile. Consejo Nacional de la Cultura y las artes. Disponível: https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno4_web.pdf
- Sacristán, J. G. (2003). *Educar e conviver na cultura global*. Lisboa: Edições ASA.
- Shor, I. (2004) Education is politics: Paulo freire's critical pedagogy. In P. McLaren & P. Leonard (Ed.) *Paulo Freire – a critical encounter*. London and New York: Routledge, (pp. 24-35).
- Sullivan, G. (2007). Creativity as Research Practice in the Visual Arts. In L. Bresler, (eds), *International Handbook of Research in Arts Education*. Vol 1 (part 1), Holanda: Springer, (pp.1181-1198).
- Stevenson, N. (2011). *Education and cultural citizenship*. London: Sage.
- Van Steenberg, B. (1994). The condition of citizenship: An introduction. In B. van Steenberg (ed.), *The condition of citizenship*. London: Stage, (pp. 1-9).

ENSINO E PRÁTICA ARTÍSTICA – DILEMA, DIALÉTICA, POTÊNCIA

PAULO NOGUEIRA

Universidade do Porto
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
i2ADS, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

BIOGRAFIA

Professor na Universidade do Porto. Doutorou-se em 2012. Na FPCEUP é docente no Mestrado em Ensino de Artes Visuais onde desenvolve uma estreita atividade entre investigação e prática docente em artes visuais. Na FBAUP, é professor no Doutoramento em Educação Artística e membro da sua Comissão Científica. É investigador no CIIIE/FPCEUP e no i2ADS/FBAUP. pnogueira@fpce.up.pt

*Mergulho às vezes as mãos na minha esperança,
mas retiro-as ao cabo de algum tempo, antes
que se transformem em raízes.*

— Luís Miguel Nava, 1989, *O Céu sob as Entranhas*

1 – VOLTAR AO MOTOR DIALÉTICO

Ao reler as propostas de reflexão emergentes da mesa-redonda *Tensões entre ensino e prática artística* retomei parte das preocupações que apresentei na abertura do Mestrado em Ensino de Artes Visuais, em setembro de 2021. Gostaria não só de reinscrever tais preocupações no território da investigação em educação artística, mas sobretudo de ampliar essa ideia de território no âmbito da qual o sentido das nossas ações é frequentemente objeto de um sequestro epistemológico.

Um dos principais rostos de tal sequestro corresponde, justamente, à forma mais ou menos consensualizada de pensarmos as relações entre ensino e prática artística segundo a categoria das tensões. Tal forma, além de se ter tornado num dispositivo aparentemente heurístico para a investigação em educação artística, concebe o ensino e a prática artística enquanto polos cujas relações se constituem, quase sempre, ou em oposição ou em subversão. É no quadro de uma modernidade europeia que a heterogeneidade de relações manifestadas entre o artístico e o ensino surge atravessada por um intrincado jogo de dualismos e fórmulas de pensamento. A título de exemplo, o problema da forma na relação com conteúdo, a valorização da técnica e o argumento educativo da expressão, a relação filosófica entre meios e fins, as fronteiras que definem os universos da emoção e da razão, etc., tais questões continuam a produzir a racionalidade disciplinar de um pensamento em educação

artística e a constituir a retórica das práticas de investigação nesse âmbito. Tal jogo, sobretudo quando a lógica científica passa a atuar nos regimes de verdade que vieram ativar em nós uma determinada relação com o conhecimento, estabelece um vínculo entre subjetividade e poder, particularmente à luz da idealização do conflito e da vontade de vitória que surge implícita na dialética. Tais dualismos, ao mesmo tempo que perpetuam formas herdadas de pensar e agir artísticos, estendem-se ainda, e não só de um ponto de vista conceptual, às diferentes tentativas epistemológicas de legitimar a investigação em educação artística pela via de juízos dialeticamente estabelecidos. Neste contexto, a procura de uma legitimidade para a investigação em educação artística parece resultar menos da problematização dos nossos lugares de precariedade e, portanto, do sentido *obsuro* das tensões que aí produzimos, do que da potência, diria Agamben (2013), que é a possibilidade de pensarmos o nosso pensamento e a dinâmica dos seus atos de passividade, de anestesia e de não. “O ser vivo”, diz Agamben, “existe no modo da potência, pode a sua própria impotência, e só deste modo possui a potência. Ele pode ser e fazer porque se mantém em relação com o seu não ser e não fazer.” (2013, p. 245-246). Ao deslocarmos as tensões entre ensino e prática artística para o domínio da potência, o que tal ação significa é que passamos a conviver com a dimensão do poder e do poder não, isto é, com “a constitutiva co-pertença de potência e impotência.” (2013, p. 245). Agamben introduz aqui o elemento que me parece crucial para refletirmos no sentido destas tensões, e ajuda-me a ler as propostas apresentadas a partir de um princípio segundo o qual não é nem o ensino, nem a prática artística – enquanto categorias – que definem as forças do gesto de investigação. “A fala quer-se árida”, escreve Luís Miguel Nava no poema que fui reler dias antes de dar início a este texto. Em *Céu árido*, continua ele, “algumas palavras são particularmente vulneráveis às raízes, arriscamo-nos a ver apoderar-se-nos da fala uma vegetação que talvez chegue mesmo a destruir-nos.” (Nava, 1989, p.168). Ora, o lugar da palavra, da imagem – esse lugar da reflexão mediada no qual se enraizou a nossa conceção de ensino – é, na verdade, o mesmo a partir do qual olhamos a arte como descarga, emoção e orgia. Esta aparente oposição, cuja ambivalência e duplicidade Nietzsche ensaiou na *Tragédia*, instiga-nos a entrar em subjetividade com a nossa própria subjetividade moderna, como numa arqueologia do pensamento capaz de colocar em relação os acontecimentos e as coisas que ocorrem *entre*. Quando Nietzsche pergunta: “talvez exista um reino da sabedoria, do qual o lógico foi expulso?” (Nietzsche, 1997, p. 104), nesta pergunta é a imagem de uma conceção clássica de ensino que surge interrogada, porque ela é, afinal, o sinal de uma perplexidade do pensamento que o próprio Sócrates denegou. Ora, é a força apolínea, o seu olho vigilante, pedagógico e penetrante, que aqui intervém. E quanto mais essa força anula a *dialética* com a descarga dionisíaca, o que aí sucede é o discurso dos vencidos e dos vencedores que passa a instaurar o laço entre saber, poder e governo. Conseguirmos resistir, por isso, à lógica do dualismo das tensões não se constitui, tão-só, numa tarefa da investigação. É a própria ideia de resistência a tais oposições que importa interrogar – é

esse o problema, são as imagens que mobilizamos de cada vez que dizemos *resistir*. Nesta medida, o gesto de formular um problema investe-se sempre num campo simbólico de outros problemas. Em “*A Imagem do Pensamento*” Deleuze torna explícito o sentido deste investimento – “os problemas não [são] como «dados» (*data*), mas «objectividades» ideais que têm a sua suficiência, que implicam actos constituintes e investimentos nos seus campos simbólicos.” (Deleuze, 2000, p. 268). Tal ideia de problema implica-nos numa série de formações de compromisso cuja economia teórica, durante o trabalho de investigação, é da ordem da solidariedade. Ao considerarmos que o problema está no problema – isto é, quando o tema está no tema complexo em si – quando isso gera em nós um desejo de investigação, o que acontece é que passamos a ativar aquilo que Didi-Huberman chama de “motor dialético de todas as oposições” (Didi-Huberman, 2011, p. 58). Por este motivo, os pensamentos binários, “os pensamentos do dilema”, como Didi-Huberman os designa, não nos permitem apreender seja o que for; é preciso tentar “voltar ao ponto de inversão”, suspendendo, oscilando, modificando as suas forças internas.

2 – LUGARES PRECÁRIOS

Atendendo aos temas apresentados, e que fundamentalmente tratam das relações paradoxais entre ensino, práticas artísticas e criação, a reflexão gerada em torno da investigação no campo da educação artística assume-se enquanto prática política. Tal pressuposto convoca-nos numa conceção do ‘artístico’ cuja esfera nos obrigue a agir diretamente sobre o sentido do nosso lugar na *#Arena* social, política, artística e educacional. Com efeito, qualquer que seja a ideia de arte e de educação artística aí reproduzida, queremos acreditar que ambas se constituem numa reação política frente aos mecanismos de dominação e de naturalização do nosso pensamento. O direito cultural de criarmos e de, coletivamente, nos envolvermos numa profanação crítica desse ato fundamental que é ‘criar’ – sobretudo numa contemporaneidade que feticheiza o discurso da criatividade em nome de um futuro que nos é dado a ver e a consumir – exige-nos a indagação do sentido antropológico e fenomenológico, primevo, diria, desse impulso do conhecimento que é o desejo do artístico. Mas tal desejo não pode ser percorrido ignorando a sombra, refere Perniola (2006), que inseparavelmente acompanha a produção das obras, as operações artísticas e os seus discursos. “Quanto mais violenta é a luz que se pretende investir na obra e na operação artística”, diz, “tanto mais nítida é a sombra projectada.” (Perniola, 2006, p. 8). Tal significa que “quanto mais diurna e banalizante é a aproximação feita à experiência artística, tanto mais o seu essencial se retrai e protege na sombra” (idem, *ibidem*). Esta afirmação obriga-nos a ver a ingenuidade presente nos discursos da formação em arte, no exercício da docência e na investigação em educação artística. Mas a ingenuidade está, justamente, não só no ato de ignorar a sombra, como em fazer da defesa da estética uma arma de combate à normalização da arte. Na verdade, segundo Mario Perniola, estamos diante de uma dupla

ingenuidade – aquela que identifica a arte como obra (objetualidade) e aquela que, reforçada por um clima de consenso, consiste em compreender a arte “diluída na vida”, como um instrumento de comunicação. Ora, como operar no contexto de tais reducionismos? Quando entramos na sombra da arte o que começamos a fazer é reagir contra as ordens de bondade e harmonia com as quais nos ensinaram a pensar. Tal supõe que, ao habitarmos um lugar de sombra, ao incorporarmos esse lugar em nós, no nosso corpo – porque a sombra vive debaixo de nós, é a cripta – há qualquer coisa que vem perturbar a força vivente, faz-nos perder o equilíbrio. Julgo que é este o confronto essencial com uma pedagogia do precário e do frágil, um lugar a partir do qual podemos relacionar-nos com o resto, o desperdício, tudo aquilo que é da ordem do descartável e do particular. Impõe-se, assim, a seguinte observação: o que somos capazes de conhecer por via desta pedagogia críptica? Porque “a sombra”, continua ele, “não se coloca numa situação de adversária, mas de detentora dum saber e dum sentir que só ela pode alcançar e que desaparece logo que a luz intensa pretende substituí-la.” (2006, p. 11). Perguntemos, então, de novo: que possibilidades para uma experiência críptica do artístico? Que possibilidades para habitarmos uma educação artística cuja lógica seja menos desafiada pela claridade das coisas, e antes pelo que resta da luz? Pode a arte – e a nossa relação com a cultura e a educação – significar uma tal experiência?

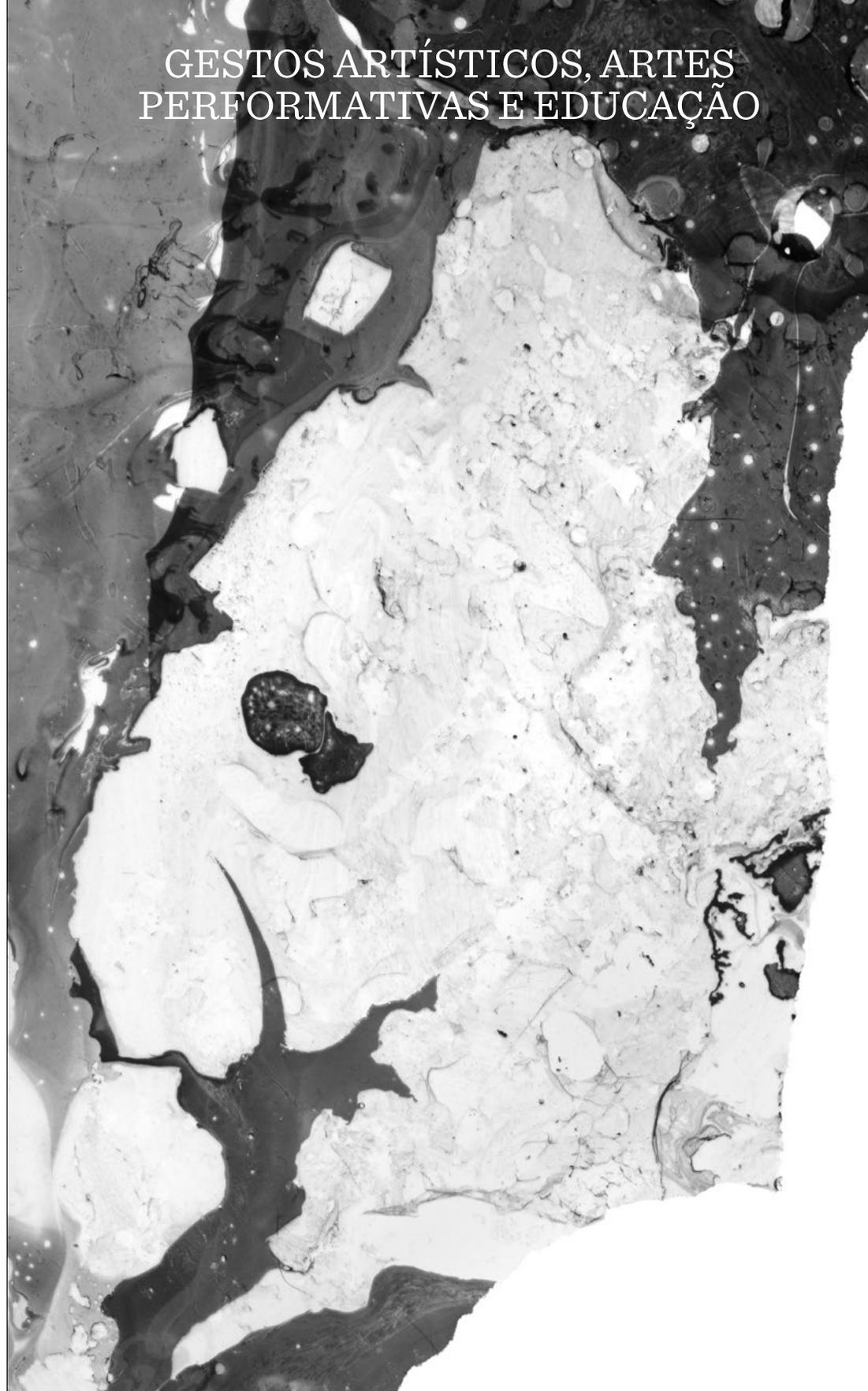
Perspetivadas por uma pedagogia do precário, as práticas de investigação no domínio da educação artística são forçosamente relacionais. O saber, esse desejo de conhecer, carrega uma violência cujo movimento está na aventura involuntária que é aprender, sentir, pensar. É justamente do interior de um “emaranhado de paisagens”, lembrando Herberto Helder, que procuro escutar-me numa comunidade, porque o meu pensamento está numa permanente relação com tudo o que são as escritas e as referências que vivem em mim. Tais escritas fazem parte de um pensamento cuja singularidade é, antes de mais, objeto da minha própria mundificação, todavia refém dessa máquina humanizadora que opera em mim desde que conheci a Escola. Diante de tais forças salvíficas, o que significa o meu compromisso com a educação artística? O que pode a minha relação com o ensino e a prática artística? Quais serão as suas justificações? Julgo que tais perguntas instigam o campo da educação artística para além da sua aura, e da acomodação a uma retórica da genialidade, do gosto, da admiração ou da competência. Todo o nosso imaginário, e sobretudo aquele que plasmamos num projeto de investigação, continua a ser capturado pelo real, pelo domínio da palavra vazia, e, contudo, rica em significado. Mas tudo aquilo que é da ordem do simbólico é difícil, exige uma articulação trabalhosa, voltando a Perniola, e por isso é que uma tal ordem pode ser profundamente transformadora de quem fala e de quem escuta. No lugar da sombra está implícita a nossa relação com o que fica por dizer e fazer, e tal relação – que é diferente da relação com o saber transmitido pelo ensino e da relação com o saber singularizado na figura do artista – exige de nós um lugar, não só política, como profundamente fragmentário e discordante entre si. É esta ideia de pensar a precariedade que me

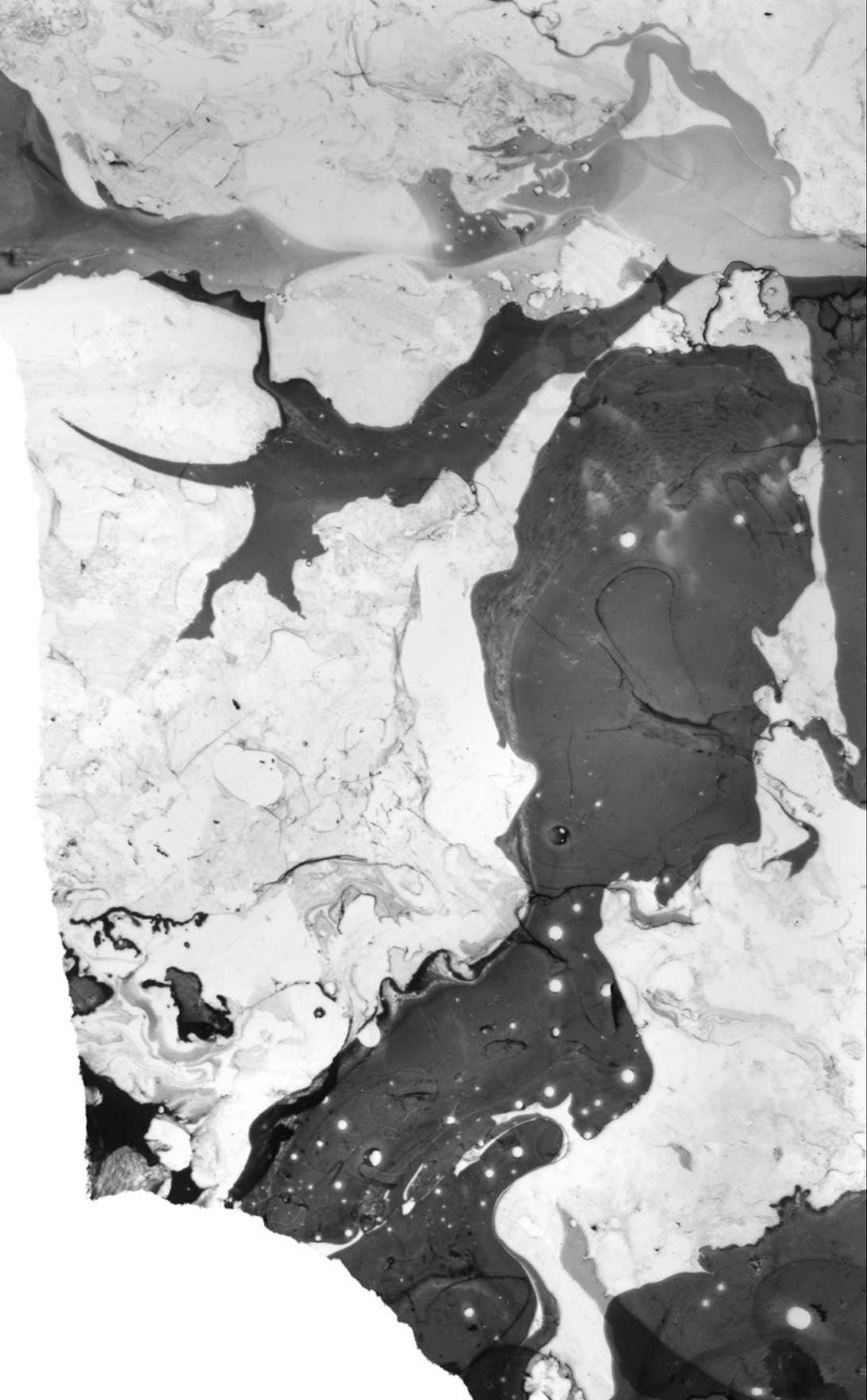
interessa na investigação em educação artística. É, sobretudo, o que esta ideia suscita em mim, o que penso e digo sem me dar conta. Tal gesto ajuda-me a identificar as forças reificadoras de que se revestem os discursos da educação artística e as práticas de normatividade que invariavelmente nos atingem.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Agamben, G. (2013). *A Potência do Pensamento*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Deleuze, G. (2000). A Imagem do Pensamento. In *Diferença e Repetição* (pp. 225-281). Lisboa: Relógio D'Água, 1968.
- Didi-Huberman, G. (2011). *O que nós vemos, o que nos olha*. Porto: Dafne Editora.
- Nava, L. M. (1989). *O Céu sob as Entranhas*. Porto: Limiar.
- Nietzsche, F. (1997). *O Nascimento da Tragédia e Acerca da Verdade e da Mentira*. Lisboa: Relógio D'Água, 1872.
- Perniola, M. (2006). *A Arte e sua Sombra*. Lisboa: Assírio & Alvim.

GESTOS ARTÍSTICOS, ARTES
PERFORMATIVAS E EDUCAÇÃO





AFFÔTÈ - PROCESSO CRIATIVO DE UM BAILARINO BENINENSE NUMA CERIMÓNIA E NUMA CRIAÇÃO ARTÍSTICA DO *VODUM*

EVA AZEVEDO

Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, Portugal

BIOGRAFIA

Bailarina, Professora de Dança, Coreógrafa, e Investigadora. Professora de “Dança Africana” desde 2003, tendo criado o seu próprio método de ensino “Farisogo Sira”. Desenvolve desde 2009 projetos de pesquisa, formação e criação artística realizados na Europa, África e Brasil, apoiados pela GDA e Fundação Calouste Gulbenkian. Doutoranda em Dança, na FMH.

evazevedo@yahoo.com

RESUMO

Affôtè, performance artística de Guillaume Niedjo, coreógrafo e bailarino beninense, resulta de um processo criativo, vivenciado e desenvolvido em contexto de cerimónias rituais *Vodum* nos *houinkpamin/couvent* e em contexto de espaço performativo. Neste artigo reflete-se sobre os elementos e etapas que o caracterizam.

Importa perceber se, como e quando

termina a experiência da sua cultura e começa a fantasia de recriação da sua vivência cultural enquanto bailarino tradicional *vodum*.

Importa conhecer os princípios e fundamentos que permitem construir/deconstruir a configuração corpórea em *Affôtè*. Socorremo-nos do trabalho de campo no Benim, da observação e de entrevistas ao bailarino, adeptos de *Vodum* e *Hounnous*. Destacamos que Niedjo reinterpreta a cultura *vodum*, através da recuperação de comportamentos ancestrais (Schechner, 1985), seguindo as regras e costumes a ela inerentes, concomitantemente ao uso de partituras corporais outras. *Affôtè* é o culminar de recriações e reinterpretações assentes na autorreflexão artística e sociocultural do autor.

PALAVRAS-CHAVE

Performance; Processo criativo; Cerimónia; Ritual; *Vodum*.

INTRODUÇÃO

Desde 2018, no âmbito de uma pesquisa de doutoramento em Dança na Faculdade de Motricidade Humana, das vivências com bailarinos da cultura *vodum*¹ em cerimónias e estágios de formação e criação artística no Benim, diversas questões se foram levantando.

Como é que um bailarino e coreógrafo profissional, adepto² da cultura *vodum*, recria as danças de uma cerimónia num espaço de formação e criação artística?

Como tem um bailarino profissional, na memória do seu corpo, um trabalho técnico de consciência corporal, quando dança numa cerimónia de *Vodum*?

¹ *Vodum, vodun, voodoo, vodoun, vodou, voudou, vodún, vudu ou vodu*. Das formas possíveis se adotou a de *vodum* por ser a constante na maioria das investigações escritas em português.

² Adepto é aquele que é seguidor de uma cultura ou religião.

No Benim, a transmissão do conhecimento tradicional ocorre dos mestres para os aprendizes, por meio de mimetismo e imersão em cerimónias. A aprendizagem nunca é dissociada do seu conteúdo cultural, tendo um valor simbólico ligado aos grandes segredos da cosmogonia africana.

Tomando a tradição, com a sua raiz em *tradire*, que significa entregar, passar algo a outra pessoa, ou de geração em geração no seio de uma comunidade, ela pode adquirir novas expressões, sujeita às múltiplas influências dos encontros entre os povos, no decurso histórico, sem ter necessariamente de perder a sua essência, o seu valor e a sua utilidade.

Como podem os corpos dançantes expressar-se em processos criativos simultaneamente imbuídos do conhecimento tradicional e de vivências e aprendizagens de outras linguagens da dança?

Um corpo dançante tem memória das informações herdadas e experienciadas durante a vida, de um saber em contínuo movimento, recriação e transformação de todo um *corpus cultural*. Um corpo dançante adepto de *Vodum* é obrigado a seguir e respeitar princípios culturais e religiosos, sendo proibido pelos seus mestres e ancestrais a amostra de certas ações ritualísticas a um público não iniciado.

Num processo criativo, no respeito pelo princípio dos saberes que podem ou não ser expostos, como são feitas essas escolhas?

É importante referir a complexidade da simbologia presente nas cerimónias, nos sacrifícios, coreografias representativas e corporificação de movimentos de animais, que proporcionam ao corpo dançante uma conexão com as entidades do *Vodum* cultuado. Estará ela também presente numa criação artística?

Em cerimónias de *Kocou* e *Sakpata*, é patente que os corpos dançantes entram num estado de transe, quando a entidade baixa nos corpos dos adeptos, permitindo a (re)ligação entre homens e divindades. Como é recriado, vivenciado este estado de transe numa criação artística?

Em suma, qual é o processo criativo de um corpo dançante de um bailarino tradicional, quando passa do conhecimento aprendido com os seus mestres e ancestrais para uma criação artística?

Procurando responder a todas estas questões, pretendemos refletir sobre os elementos e etapas que caracterizam o desenvolvimento do processo criativo da *performance Affôtô*, da autoria de Guillaume Niedjo, bailarino profissional, membro do Ballet Nacional do Benim, conhecedor e adepto da cultura de *Vodum*, vivenciado e desenvolvido quer em contexto de cerimónias rituais de *Vodum* nos *Hounkpamins*³, quer em contexto de espaço performativo.

3 Em *Fon*, esta palavra significa literalmente “invólucro *vodu*”. Em francês, esses internatos designam-se “*Vodun couvents*”, espécie de templo onde ocorre a formação dos adeptos e as cerimónias deste culto.

Metodologicamente a análise fez-se com recurso à observação direta (observação participante) e indireta (registos audiovisuais e fotográficos) de cerimónias de *Sakpata* e *Kocou*, da criação artística e circulação da *performance Affôtô* e ainda de entrevistas ao bailarino, a adeptos de *Vodum* e a *Hounnous*⁴.

CORPO DANÇANTE NO VODUM

Guillaume Niedjo foi iniciado em *Vodum* aos 5 anos de idade e é *Hounnou* de *Kocou*. Como bailarino tradicional, fez pesquisa em cerimónias em todo território do Benim, das danças que caracterizam os diferentes *Voduns* e, como bailarino profissional, fez formação em variados estilos e técnicas de dança com companhias nacionais e internacionais. Integra o Ballet Nacional do Benim desde 2005, é coreógrafo assistente da companhia *Walô* desde 2006, e professor de dança e percussão do Centre Chorégraphique of Mr Marcel Gbeffa, *Multicorps*.

Para enquadramento deste estudo, apresenta-se resumidamente o *Vodum* e as entidades *Sakpata* e *Kocou*.

A palavra *vodún* significa na língua *Gbe* (*Ewe*, *Fon* e *Adja*), o que não pode ser elucidado, potência eficaz ou espírito.

O culto dos espíritos oferece aos seus seguidores uma mitologia sobre a origem do mundo, as leis da natureza, as relações sociais, entendendo a religião como interação ou comunicação entre o mundo sensível e fenomenológico dos humanos e o mundo invisível, onde se supõe habitem entidades espirituais, responsáveis pela sustentabilidade da vida.

No decorrer de quatro anos de investigação no Benim, foi possível observar que o culto de *Vodum* integra as vivências diárias da comunidade, desempenhando um papel bastante concreto na normalização das regras sociais incorporando todas as dimensões da vida dos indivíduos. É uma cultura social com assumida autoridade sobre toda a sociedade. “Em toda lógica, o *Vodum* se encontra em tudo: tanto na matéria como no receptáculo, tanto nos rituais quanto no psiquismo coletivo em movimento” (Kligueh, 2001, p. 86, tradução nossa).

Historicamente, a presença do *Vodum Sakpata* no Benim foi introduzido no reino de *Danxomé*⁵ no início do reinado de *Agadja* (1711-1732), em 1715, por *Babalawo a-Debeolo* de *Ilé Ife* na Nigéria (Kakpo, 2013).

O *Vodum* ou entidade *Sakpata* é o chefe dos *Ayi- Vodum*, o rei do mundo senhor da terra, mas também o *Dokunon* (possuidor de toda a riqueza) e *Jexosu* (rei das pérolas). Governador e gerente da terra, *Sakpata* é

4 Sacerdote / pai ou mãe de santo/ pai ou mãe de terreiro/ babalorixá / babaloxá/ babá/ lalorixá – entendido como autoridade ou ministro religioso, habilitado para dirigir ou participar em rituais sagrados de uma religião em particular.

5 Danxomé, Abomey, Abomé, Dahomé, “dentro do ventre de *Dan*”; Dahomey para os europeus. O Reino do Daomé foi um reino existiu entre 1600 e 1904, sendo posteriormente anexado ao império colonial francês.

antes de tudo uma força benéfica, responsável pela fertilidade em todas as suas formas, mas também uma força capaz de sancionar aqueles que não têm bom caráter moral. Sua arma é a doença da varíola, que o simboliza.

Sakpata é uma divindade dupla, tanto macho como fêmea e os seus adeptos, nas suas representações artísticas deste *Vodum*, apresentam-no em forma humana com atributos femininos, como brincos nas orelhas (marca simbólica) e saias curtas (*Valaya*). O corpo dançante segura um bastão na mão esquerda, que pode ser visto como um guia, um suporte, um bastão de defesa, de guerra, bem como um símbolo de comando, autoridade e soberania e uma vassoura na mão direita, símbolo do poder sagrado, autoridade e expulsão de influências prejudiciais. Essa vassoura, cercada no cabo por pérolas e moedas de prata, é a figura da felicidade que não deve ser assustada e, é por isso que o *Vodum Sakpata* proíbe varrer à noite.

As danças nas cerimónias são caracterizadas por coreografias simbólicas com saltos, piruetas, cambalhotas e movimentos de répteis que caracterizam este *Vodum* associado ao elemento Terra. As mensagens para a comunidade presente carregadas de ensinamentos de moral e sabedoria, são transmitidas através dos instrumentos tocados, o canto interpreta-as e, através da dança, são propagadas e aceites.

O culto do deus guerreiro *Flimanu Koku*⁶ foi trazido do Gana para o Benim há mais de um século pelos anciãos *Ewe*, junto com seu fetiche, conhecido como antigo espírito da cabaça, contendo quatorze facas sagradas, cada uma com uma pequena cabaça cheia de poções amarradas ao cabo e cobertas com sangue sacrificial. Ele é conhecido pela proteção e invencibilidade que traz aos guerreiros em batalha, e como um deus da cura e poder.

Os adeptos, descalços no solo sagrado, entram em transe com danças ondulantes e giratórias, cada vez mais frenéticas ao som de tambores e loas, emitindo sons de uivos de cães, animal que simboliza este *Vodum*. Após as oferendas, os adeptos (*kokoussi* ou *kokushi*) vestidos com uma saia de ráfia (*Alatsi*), cobrem o rosto e o corpo com uma mistura amarela (*Hadja*), composta de ovos, milho e óleo de palma.

Toma-se aqui “corpo dançante” como um corpo socialmente informado pela prática performativa (Bourdieu, 2009), baseado no conceito de corporeidade, introduzido pelo filósofo francês Merleau-Ponty, no campo metodológico dos Estudos Coreológicos, numa multiplicidade dos aspectos inerentes ao corpo, nas dimensões motora, afetiva, intelectual, social e espiritual do ser humano, designando a maneira pela qual o cérebro reconhece e utiliza o corpo como instrumento relacional com o mundo.

O corpo dançante adepto, na cultura *vodum*, *Vodunsi*, mulher do *Vodum*, transforma-se em “templo de conhecimento” do mundo mítico, através do estado de transe, permitindo a (re)ligação entre homens e divindades, para compreender por meio dele os fenómenos naturais e da comunidade desse *Vodum* (Bastide, 2001). Os adeptos através de uma cerimônia de iniciação realizada nos *Hounkpamins*, orientada pelos *Hounnons*, renascem, sendo ensinados a esquecer o seu passado, através da pedagogia da oralidade e autoridade, e são-lhes transmitidos os costumes e tradições, nomeadamente tudo o que se relaciona com hábitos, usos, modos coletivos de agir e pensar.

No corpo do adepto do *Vodum Kocou*, há uma superestimulação sensorial da consciência que impede a memorização e descrição das experiências e vivências durante os estados de transe, tanto quanto as suas ações e corporificações.

Para Bunseki Fu-Kiau, quase todas as religiões africanas, os espíritos dos principais ancestrais, quando venerados através do transe, voltam à terra para partilhar a sua sabedoria com o seu povo. “Batucar-cantar-dançar permite que o círculo social quebrado seja religado (religare), de forma a fazer a energia fluir novamente entre os vivos e mortos” (Fu-Kiau).

Os momentos ritualísticos nas cerimónias são constituídos por oferendas, sacrifícios, louvores seguidos de canções, danças e bebidas sagradas, viabilizando o transe nos corpos adeptos dançantes, promovendo a comunicação com os espíritos.

PROCESSO CRIATIVO EM CERIMÓNIAS E EM CRIAÇÕES ARTÍSTICAS

À questão sobre o que é a memória do corpo, Niedjo responde: “É como um cartão SIM do telemóvel. Temos toda a informação e escolhemos o que queremos usar nos diferentes momentos” (Guillaume Niedjo, comunicação pessoal, 6 Agosto de 2020).

Niedjo quando dança numa cerimónia, apresenta na memória do seu corpo um trabalho técnico de consciência corporal, que desenvolveu como bailarino profissional corpo objeto⁷, que não invoca conscientemente. Quando entra no estado de *transe*, no qual o corpo intermedeia entidades e comunidade, altera a sua própria configuração corpórea quotidiana para a configuração corpórea da entidade que o incorpora, “perdendo corpo” para “ganhar corpo”, ao “desconstruir” para “construir” (Navarro, 2000).

Observam-se nas cerimónias, diferenças posturais e de consciência corporal, nos corpos dançantes tradicionais, dependendo se são bailarinos profissionais ou não, mesmo num estado de transe. Como funciona a memória do corpo dançante quando este entra nesse estado?

Pode aqui aplicar-se o conceito de corpo arquivo, em que este é visto como corpo arquivo da memória coletiva (Costa, 2017), um lugar que arquiva as informações herdadas e adquiridas durante a vida e onde o corpo é verdadeiramente o primeiro dos arquivos, pois nele se inscreve a genética e nele se vão acumulando e renovando as experiências de uma vida (Tércio, 2017).

No conjunto das cerimónias da cultura de *Vodum*, há “recuperação de comportamentos” (Schechner 1985) ancestrais, onde no corpo dançante tradicional, se vê corporificada uma literatura viva, desenvolvida a cada apresentação, refletindo o conhecimento que se tem da tradição aprendida com os seus mestres, em contacto com o mundo dos ancestrais, em cerimónias realizadas nos *Hounkpamins*, orientada pelos *Hounnons*, entendendo a “instauração de dinâmicas que geralmente pertencem ao campo das artes (música, dança, canto)” (Ligiéro, 2011).

Na memória do corpo dançante está inscrita a trama tecida pelos acontecimentos do passado, e quando essa trama é reorganizada, algumas memórias são evocadas, às vezes de forma consciente, através do “fluxo de imagens”, outras vezes de modo inconsciente, através do “fluxo de emoções” que o sujeito não consegue explicar racionalmente (Merlino, 2013).

O corpo dançante constantemente recria e transmite gestos e hábitos do *corpus cultural*, cujas técnicas e procedimentos de transmissão são meios de criação, passagem, reprodução e de preservação dos saberes recriados, restituídos e expressos no e pelo corpo.

Qual é o processo criativo de um corpo dançante, corpo dionisíaco de um bailarino tradicional, quando passa o seu conhecimento, aprendido com os seus mestres e ancestrais, para uma criação artística?

O corpo dionisíaco, inspirado pelas obras de Nietzsche, publicadas no final do século XIX, desestabiliza a visão dualista e proclama os poderes do corpo. O sujeito é o seu corpo, e o corpo não é mais o que o impede de aceder ao conhecimento, ele é fonte de prazer, de poder e de saber. Como Lesage (1998) sublinha, nos dias de hoje, muitos bailarinos continuam a identificar-se com o modelo dionisíaco de corpo, percebendo a dança como possibilidade de experimentar a unidade corpo/espírito e o seu corpo como corpo vital, atravessado pela energia, pelo ritmo e pelo espaço.

Poderá tomar-se como certo com base na informação obtida em entrevistas a diferentes *Hounnons* e bailarinos tradicionais, que existem princípios culturais e religiosos que um iniciado em *Vodum* é obrigado a seguir, não lhe sendo permitido pelos ancestrais a amostra de certas ações ritualísticas a um público não iniciado.

Como já referido anteriormente, durante as cerimónias observou-se uma complexidade ritualística, que proporciona ao corpo dançante uma conexão com as entidades do *Vodum* cultuado. Como está esta complexidade cerimonial, com regras a respeitar, presente numa criação artística?

Para Niedjo, o bailarino profissional, numa aula de danças tradicionais, recolhe e regista na memória os movimentos dos corpos dançantes que caracterizam uma cerimónia do *Vodum* abordado, transformando-os e transpondo-os numa sequência coreográfica acessível à maioria do público.

Numa criação artística, transpõe e interpreta a desconstrução de uma cerimónia, numa performance do “fazer acreditar” ou “fazer de conta” (Zenicola 2001), respeitando as regras do que pode ou não ser exposto, exprimindo os seus sentimentos, pensamentos e reflexões.

E como controla um *corpo dionisíaco* o estado de transe quando reinterpreta movimentos de uma cerimónia?

Confirmado pela experiência de Niedjo, um bailarino pode entrar em transe em vários momentos do quotidiano, seja numa performance ou numa criação artística. As entidades podem incorporar um corpo adepto de *Vodum*, quando escuta certo ritmo ou canção, faz certo movimento, come algo, ou quando o seu estado de espírito se altera. Por vezes usam-no como inspiração criativa de modo consciente, escolhendo o permitir-se, outras vezes controlam esse transe, escolhendo o não permitir-se, modificando o padrão do movimento ou parando totalmente a ação que provocou esse estado.

Qual é então o processo criativo de um bailarino beninense numa cerimónia e numa criação artística de *Vodum*?

Onde termina a experiência originária de uma cultura *vodum* e começa a fantasia da recriação do vivido?

Quais são os processos que permitem ao bailarino construir/ desconstruir uma configuração corpórea numa performance numa cerimónia e numa criação artística?

A memória performativa, quando trabalhada em função da construção do depoimento pessoal e da disposição dos conteúdos históricos e culturais do *performer* para a criação, exige um “trânsito criativo” entre os conhecimentos apreendidos e em apreensão (Leonardelli, 2008). É o próprio sujeito-artista que se desfaz e se reinventa na criação e estruturação do depoimento a cada *performance*.

Ao procurar entender como, nas comunidades de *Vodum*, a reprodução das matrizes sagradas inscritas num corpo dançante, o inspiram num elo entre a tradição e a experiência criativa, torna-se patente o conceito de “Motriz Cultural” no qual o corpo é um saber em contínuo movimento, recriação e transformação de todo um *corpus cultural* (Ligiéro, 2011).

A memória performativa de um corpo dançante no *Vodum*, tanto numa cerimónia, quanto num processo criativo, e até mesmo no quotidiano, permite que o ser humano se movimente de forma naturalmente criativa combinando o vivido com a vivência do agora (Leonardelli, 2008).

CONCLUSÕES

Numa cerimônia, o corpo dançante usa um processo criativo espontâneo, improvisando os seus movimentos, seguindo as “regras/comportamentos” dos seus ancestrais e da sua cultura em conexão com as entidades. Ele recupera comportamentos ancestrais, invocando memórias do corpo vivido, consciente ou inconscientemente.

Numa criação artística, o bailarino profissional recolhe da memória do seu corpo arquivo, os “comportamentos restaurados” que caracterizam o *Vodum*, respeitando as “regras comportamentos”, usando outras partituras corporais que vêm das suas aprendizagens com outras linguagens da dança e, por vezes, usando o estado de transe de modo consciente, fazendo recriações/reinterpretações baseadas nas suas reflexões artísticas e sócio/culturais.

No processo criativo do bailarino Guillaume Niedjo, ele reinterpreta permanentemente o vivido do corpo em geral e do corpo que dança em particular, questionando o “eu consciente”, o esquema corporal, os hábitos do corpo e da cultura, criando novas conexões entre o ser e o mundo, a arte e a cultura, instaurando outros movimentos nos processos criativos que lhe são próprios.

Este, através da exploração do movimento com princípios e estímulos diversificados, usando um conjunto de competências e domínios, a sua própria singularidade artística e o desenvolvimento técnico, faz uma composição de materiais através da conjugação de múltiplos fatores e propósitos.

Constatamos assim que estes processos criativos complexos, potencialmente colaborativos e cujos procedimentos incluem a experimentação e a improvisação, sendo limitados e determinados por princípios intrínsecos à cultura *vodum*, são não obstante processos em aberto e permanentemente metamorfoseados pela singularidade do autor.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bourdieu, Pierre. (2009). *O sentido prático*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Bastide, Roger. (2001). *O candomblé da Bahia*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Costa, Alberto Roberto. (2017). Corporeidades Identitárias no Xirê. *RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade*, 3, 1-25.
- Fu-kiau, Bunseki. A powerful trio: drumming, singing and dancing. *In: Bulwa, Mèso, Master's voices of Africa*. Manuscrito não publicado, cortesia do autor.
- KaKpo, Mahougnon. (2013). *Vodun Sakpata et épidémie de Variole dans la littérature orale Sacré du golfe du Bénin*. France: Ponti / Ponts - Langues Littératures Civilisations des Pays Francophones 13/2013 Épidémies.

- Kligueh, Basile Goudabla (2001). *Le Vodun à travers son encyclopédie la géomancie AFà*. Bagneux, France: Editions AFRIDIC.
- Leonardelli, Patrícia. (2008). *A memória como recriação do vivido*. (Tese de Pós-graduação não publicada). Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo.
- Lesage, Benoit. (1998). *À corps se crée/ accord secret; de la construction du corps en danse. In: Histoires de corps, à propos de la formation du danseur*, 61-83.
- Ligiéro, Zeca. (2011). *Corpo a corpo: estudo das performances brasileiras*. Rio de Janeiro: Editora Garamond Ltda.
- Merlino, Maria Lúcia, Quilici, Cassiano Sydow, (2013). *A Trama de Memória Inscrita no Corpo. Conceição | Concept*, 2 (2), 93-104.
- Navarro, Grácia (2000). *O Corpo cênico e o transe - um estudo para a preparação corporal do artista cênico*. Universidade Estadual de Campinas.
- Tércio, Daniel. (2017). *Arquivar performances ou os paradoxos do corpo-arquivo*. Salvador: *Repertório*, 28, 93-107.
- Zenicola, Denise Mancebo (2001). *Dança das labás no Xirê: ritual e performance*. Dissertação de Mestrado em Teatro. UNIRIO: Rio de Janeiro.

UMA INVESTIGAÇÃO SOBRE BORDADOS – ENTRE A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DE UM FEMINISMO IDEALIZADO E SEUS MEIOS DE RESISTÊNCIA

DANIELLE GOUVEIA FERNANDES

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

BIOGRAFIA

Licenciada em Design de Moda, mestre em Humanidades, com ênfase nos estudos interdisciplinares em Educação, Política e Linguagens, tem nos bordados fio condutor do percurso que a levou aos estudos doutorais em Educação Artística, em investigação sobre o uso dos bordados no interior de práticas artísticas que problematizam relevantes questões feministas.

danigfernandes@hotmail.com

RESUMO

Discorremos acerca do processo de problematização, construção política, teórica e metodológica para investigação no campo dos bordados, que busca compreender como esta prática tem se movido no presente, mapeando práticas artísticas que, por meio dos trabalhos de agulha, problematizam questões

feministas, além de compreender a fabricação histórica destes trabalhos enquanto tecnologia disciplinar de sujeição da mulher e seus reflexos na atualidade.

São fundamentais para esta investigação os conceitos de história do presente, de Michel Foucault, e da fabulação crítica, de Saidiya Hartman. Os métodos a serem utilizados levam-nos a uma abordagem participante, na qual a investigadora é atravessada pela sua investigação onde o acto de bordar ocupa um lugar de fala nos aproximando da etnografia sensorial (Pink, 2009). Deveremos perceber como este terreno tem sido modelado não só por linhas de força de subjugação, mas também de fuga e resistência, nos permitindo a construção de narrativas insurgentes.

PALAVRAS-CHAVE

Bordados; Práticas artísticas; Educação; Feminista; Subjetividade.

A TESSITURA DESTA TEIA INVESTIGATIVA

Esta investigação parte do impulso desde um lugar que nos agita, incomoda e instiga. Parte da trajetória desta investigadora, que, para além da materialidade expressa e vivida numa prática pessoal, pôde perceber a prática dos bordados por meio de diversas lentes, seja como empresária, criadora e, na sua mais recente versão, educadora.

Ao longo desta trajetória, ficaram em mim marcadas as histórias de mulheres bordadeiras, que me deram a oportunidade de perceber o quanto suas trajetórias eram marcadas por um discurso dominante do que é ser mulher e de como os bordados são parte de uma “vida de mulher”, agitando questionamentos sobre o uso institucional dos bordados como meio de docilização, domesticação feminina e como ferramenta disciplinar em um contexto moralizador nos universos doméstico, do trabalho e educacional.

Foi possível, ainda, identificar realidades paralelas, nomeadamente: (a) uma fração majoritária de mulheres que bordava como forma de ganho financeiro, que o fazia no contexto doméstico, com tudo o que isso implica na dimensão do trabalho; (b) o aumento da visibilidade de artistas que utilizavam a estética dos bordados como meio para problematizar questões feministas; (c) além do movimento institucional na promoção da iteração das práticas tradicionais e artísticas como caminho para inovação no artesanato, e (d) trabalhos em bordados, nas mais variadas dimensões, compondo exposições no campo das artes.

Inseridos dos mercados neoliberais, no contexto do empreendedorismo e do turismo, vemos a busca constante pelo que se convencionou como intercâmbio de saberes entre os bordados tradicionais e as práticas artísticas, o que nos convoca, por um lado, um olhar crítico para o possível carácter utilitarista subjacente e, por outro, para sua potência subversiva. Ao longo do tempo, estes trabalhos vêm tomando maior atenção governamental no contexto da preservação cultural, promoção do emprego e renda, e, de uma forma mais recente, da inovação e das experimentações artísticas, razão pela qual é de suma importância compreender e mapear este campo no momento presente.

No campo das artes, sabemos que o uso de práticas e obras artísticas para se problematizar questões feministas não é um movimento atual, vê-se os efeitos dos movimentos ocorridos na década de 1970, que reverberam até hoje. Entretanto, na atualidade, percebemos um terreno frágil e complexo das práticas dos bordados, usado historicamente como meio de subjugação e resistência de corpos femininos, movendo-se nos mais variados lados, o que nos impulsiona na busca por compreender como estes movimentos se dão, quais os seus possíveis reflexos, como são cooptados pelo Estado, além de como atualizam e subvertem discursos.

Considerando que somos historicamente construídos e que esta história permanece viva e atuante, vamos ao encontro do conceito da história do presente, de Michel Foucault, na construção e análise do arquivo das práticas de bordado enquanto ferramenta de construção de um ideal de subjetividade feminina. Deveremos, ainda, caminhar junto ao conceito da fabulação crítica, de Saidiya Hartman, bem como da fabricação da família enquanto instrumento disciplinar de Estado (Donzelot, 1980), além da análise crítica da cooptação do fazer em bordado pelos mercados culturais e da invenção de formas de vida idealizadas (Canclini, 1983; Brockling, 2016; Mould, 2018). Silvia Federici e Nicolle Pellegrin, por sua vez, nos ajudam na historicização do trabalho doméstico, entre os quais inserimos os trabalhos de agulha, enquanto instrumento de cercamento moral do corpo da mulher.

Neste sentido, partimos da premissa da necessidade de se perceber como o fazer em bordados foi utilizado historicamente na tessitura de um conceito de feminino, gerando discursos e institucionalizando determinadas práticas educacionais para mulheres. Não temos a intenção de

uma construção de uma narrativa histórica linear, visto que compreendemos a história é como um aspecto dinâmico da própria vida, que está impregnada no nosso fazer no momento presente. Como investigadora, compete a mim, ir em busca das inúmeras camadas que constituem o fazer em bordados e ir, aos poucos, percebendo, compreendendo e desmontando, para que, assim, possa fabular uma nova composição.

As práticas artísticas contemporâneas que se utilizam dos bordados e que, de alguma forma, subvertem, questionam e problematizam não só esta prática de agulha, mas o próprio corpo que borda, além de nos ajudar a compreender como este terreno se move na contemporaneidade, é a nossa porta de entrada para a historização do uso dos trabalhos de agulha como ferramenta disciplinar da mulher. Há particular interesse por movimentos politicamente comprometidos com questões feministas, mas não só, visto que os efeitos de determinadas práticas vão além do pretendido pelos sujeitos que o praticam e pelas organizações que as fomentam.

No contexto desta investigação, definimos ações politicamente comprometidas com questões feministas aquelas cuja prática provoca deslocamentos diante de conceitos fabricados do corpo feminino, sua utilidade e seu espaço de atuação. Assim, por mais que determinadas práticas não se assumam politicamente comprometidas com questões feministas, assim poderá sê-lo, e, por consequência, de nosso interesse, à medida que a política se dá na ruptura, no fazer ouvir em palavra e fazer ver em imagem o que permanecia nas sombras, partindo para espaços abertos a reconfiguração da “experiência comum do sensível”. (Rancière, 2014, p. 63)

Dessa forma, estamos a empreender uma trajetória investigativa em teia, cujos eixos investigativos são, de um lado, as práticas artísticas atuais que se utilizam dos bordados como forma de furar a bolha da normalidade discursiva no que diz respeito a construção do conceito de feminino e, de outro, a história da educação feminina na qual a prática dos bordados constituíram-se ferramenta disciplinar do corpo da mulher. O aporte teórico, conceitos, tudo o quando for objeto da construção do arquivo, vestígios da vida privada, entre outros, deverão atravessar os citados eixos, como linhas estruturais que darão sustentação aos nós da espiral, que parte do meu centro de investigação pessoal, da minha vivência, da minha prática e toca todos esses pontos, na busca pelo encontro com o outro, em um movimento de expansão, iluminando diferentes pontos desta teia.

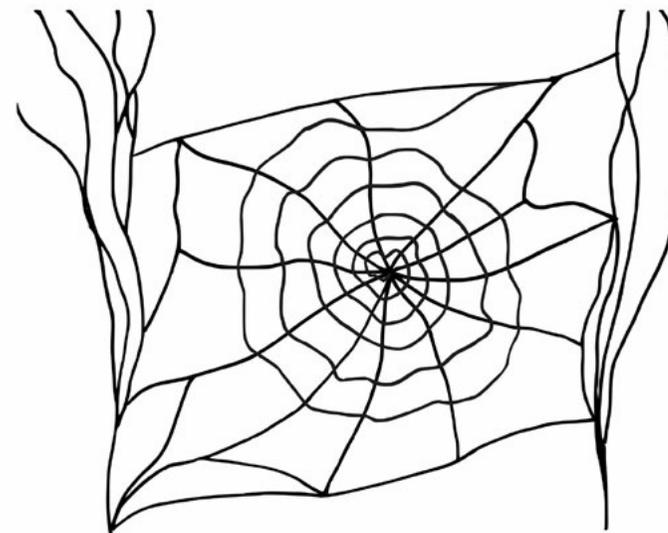


Figura 1. Teia Investigativa. (Danielle Fernandes, 2021)

Assim, buscaremos compreender como determinados discursos se fundamentaram e foram instrumentalizados, como historicamente se deu o governo do corpo da mulher, cujos mecanismos definiram as fronteiras do bordado e dos sujeitos que o praticam até os dias atuais, de modo a perceber o arquivo do presente, de ampliar a consciência deste passado-presente e de construir novas narrativas.

Considerando a necessidade do aprofundamento teórico-político na construção das nossas lentes investigativas, de partida temos realizado um mergulho na literatura feminista, nas atuais problemáticas que envolvem este conceito e pelo qual ele luta na contemporaneidade (Butler, 2003; Preciado, 2014). Sabemos como as bases de um feminismo branco e heteronormativo ainda influenciam a forma de perceber o mundo, além da forma caricata que ainda se compreende o feminismo, inclusive junto a mulheres que se propõem a proclamar que dele não precisam, engordando o discurso da meritocracia. Sabemos de forma viva e vivida.

Assim, faz-se absolutamente necessário nos abrir para uma discussão política ampla, aberta, plural, inclusiva e, quem sabe, subversiva, cujos efeitos pessoais e investigativos já se mostram no percurso que temos traçado na desconstrução do que se fabricou como feminino e até mesmo a construção do próprio conceito de gênero.

O aprofundamento teórico e o contacto com investigações historiográficas sobre a educação feminina têm sido as tarefas a se realizar em tempos pandêmicos nos quais os ajuntamentos e deslocamentos estão limitados. Estas medidas têm imposto suspensão temporária e reestruturação de projetos de nosso interesse, tais como o projeto

Enxoval, tempo e espaço de resistência, que se iniciou em 2019 e que teve que sofrer algumas adaptações.

O contacto com investigações já realizadas no campo da história da educação feminina, por sua vez, nos coloca diante da necessidade de buscarmos por fontes diversas da bibliográfica e documental, visto que a subalternização da mulher também se reflete na conservação negligenciada dos registros que lhe diz respeito (Vicente, 2012), o que se confirma quando fazemos uma comparação com o material arrecadado das bibliotecas nas instituições religiosas femininas (25.604) e masculinas (300 a 500 mil) (Barata, 2011), que, mesmo se considerando o aspecto da antiguidade, nos aponta também as diferenças de gênero no que diz respeito ao acesso à educação formal.

Dessa forma, é de suma importância a identificação de histórias de vida, que nos traga vestígios, capazes de nos ajudar a ir além do arquivo documental e que nos permita a construção de uma narrativa que não replique a violência narrada de tantas maneiras e em variados meios, e que respeite o que não podemos saber, nos possibilitando a construção de uma contra-história de sujeição do corpo que borda (Hartman, 2020).

É neste contexto que deveremos partir para o terreno na busca por práticas artísticas, individuais ou coletivas, que intersectam o fazer em bordados tradicionais, subvertendo conceitos, símbolos e discursos a ele associados, invadindo espaços públicos e ocupando novos espaços no contexto privado. Não temos a pretensão fazê-lo de forma exaustiva, mas identificar corpos-chave, capazes de nos ajudar a compreender como tem se dado este movimento em território português, quais seus efeitos políticos nas discussões de gênero, quais os reflexos para ambas as práticas, quais os métodos utilizados, entre outras questões que poderão surgir.

Nossa experiência no terreno das práticas em bordados nos mostra que este fazer está tradicionalmente associado ao encontro e à partilha, em conversas soltas sobre o cotidiano e, dependendo da confiança cultivada no grupo, em conversas sobre algumas intimidades. Deveremos buscar nos inserir neste círculo. Além de constituir-se ferramenta de aproximação e de acesso às histórias de vida e aos arquivos materiais esquecidos em gavetas, a minha prática em bordados me impõe colocar o meu corpo e o meu fazer em jogo.

Para esta investigação, o acto de bordar constitui-se lugar de fala para aqueles que usam desta prática como meio de expressão não apenas no momento presente, como também historicamente. Este acto carrega consigo um expressar-se próprio que se manifesta em símbolos, cores, no movimento do corpo que borda e mesmo na fala de seus praticantes quando realizado de forma coletiva ou na necessidade de silêncio e interiorização na prática individual. É uma ação que se prolonga no tempo, que se insere nas rotinas diárias e, assim, vai se constituindo ferramenta de construção de um modo de pensar e atuar na vida, tanto no seu aspecto pessoal como coletivo.

Partindo da minha própria prática de bordados como forma de agir, expressar e atuar, devo ir ao encontro do outro, na busca por perceber como experienciam o bordado, como este fazer lhes remete a determinadas memórias, sentimentos e sensações, em uma relação de co-participação que também nos permita o acesso às nossas próprias experiências na construção do conhecimento, trazendo para o presente o contexto de disciplinamento do corpo feminino e também de resistência cujo meio condutor é o bordar.

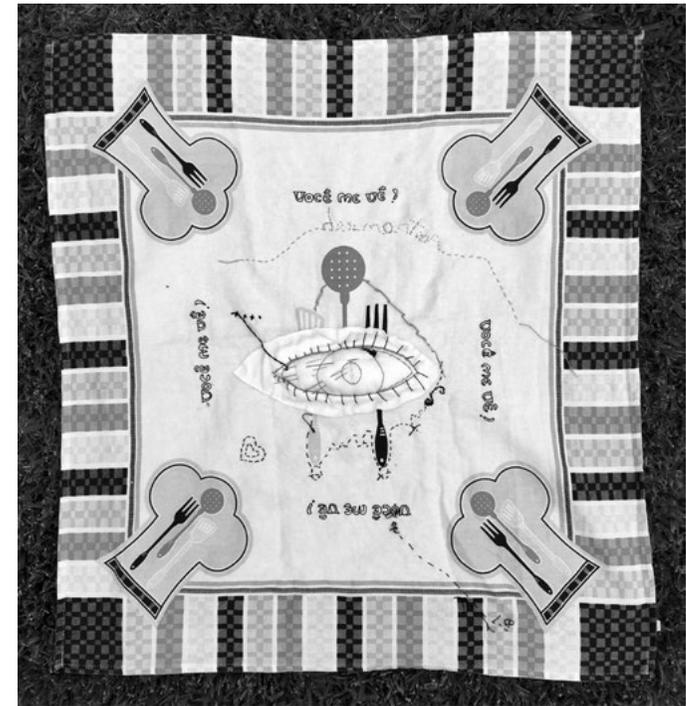


Figura 2. Você me vê? Obra coletiva proposta pela autora no 8º EPRAE. (Danielle Fernandes, 2021)

Dessa forma, pretendemos ir além de uma colheita de dados que se utiliza de entrevistas e imagens, não que os dispensemos, mas estes passam a aliar-se a outros métodos no contacto com os grupos o que nos aproximada etnografia sensorial (Pink, 2009), segundo a qual a experiência do corpo é trazida para o centro da investigação, inclusive do corpo do investigador, que nos faz buscar perceber como as pessoas experienciam, relembram e imaginam determinadas práticas.

As experiências, ou a *corporificação sensorial*, como nos traz Sarah Pink, vividas por aquele que investiga devem ser porta de entrada para compreender o universo do outro. Esta autora, propõe um repensar a observação participante com particular atenção para a multi sensorialidade e a consideração de aspectos da experiência das pessoas, assim como a própria experiência do investigador. Propõe, ainda, repensar as idéias de participação e de observação, nas quais participação deve ser entendida como produção de modos multissensoriais e posicionados

de conhecimento em que a visualidade não deve ser necessariamente privilegiada (Pink, 2009, p. 63).

É nesta relação que buscamos identificar e compreender as estratégias utilizadas em práticas artísticas individuais ou coletivas que se aproximam das práticas de bordados tradicionais, bem como seus reflexos nesta relação mútua de afetar e deixar-se afetar quando intersectam esses saberes. Este é um campo privilegiado de construção e desconstrução de imagens e discursos, mesmo quando arrastados e cooptados pelos mercados neoliberais. É neste espaço que se dá também a disputa política, que, mesmo quando instrumentalizado, é nele que se implanta a subversão, ao passo que manifesta a potência de mover as estruturas discursivas de normalização de uma prática e de seus sujeitos.

Caminhamos, assim, na busca por compreender como este território multifacetado do fazer em bordados agita-se e movimenta-se na atualidade, como nos tira do lugar-comum, assalta nossas certezas e nos coloca no terreno fértil do incômodo do não saber. Partir de um não saber nos abre possibilidades de construir novas narrativas, de repensar métodos e de abrir novas possibilidades para um fazer em bordados vivo e presente, não obstante as constantes promessas de sua extinção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barata, P. J. S. (2011) As livrarias dos mosteiros e conventos femininos portugueses após a sua extinção: uma aproximação a uma história por fazer. *Lusitania Sacra*. 24, 125-152.
- Brockling, U. (2016) *The Entrepreneurial Self. Fabricating a new type of subject*. London: SAGE
- Butler, J. (2003). Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Canclini, N. G. (1983). *As culturas populares no capitalismo*. São Paulo: Brasiliense.
- Donzelot, J. *A Política das Famílias*. Rio de Janeiro: Edições Graal.
- Federici, S. (2017) *Calibã e a Bruxa: mulheres, corpo e acumulação primitiva*. São Paulo: Editora Elefante.
- Federici, S. (2019). *O Ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista*. São Paulo: Editora Elefante.
- Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- Hartman, S. (2020). *Vênus em dois atos*. *Revista Eco-Pós. Dossiê Crise, Feminismo e Comunicação*. 23 (3), 12-33.
- Mould, O. (2018). *Against creativity*. New York: Verso.
- Pellegrin, N. (1999). *Les vertus de "l'ouvrage". Recherches sur la féminisation des travaux d'aiguille (XVIe-XVIIIe siècles)*. *Revue d'histoire moderne et contemporaine*, 46 (04), 747-769.
- Pink, S. (2009). *Doing sensory ethnography*. London: SAGE
- Preciado, B. (2014). *Manifesto contrassexual*. São Paulo: n-1 edições.
- Rancière, J. (2012). *O espectador emancipado*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Vicente, F. L. (2012). *A Arte sem História – Mulheres e a cultura artística (Séculos XVI – XX)*. Lisboa: Babel

POSIÇÕES PARA UMA RODA¹

INÊS VICENTE E SAMUEL GUIMARÃES

i2ADS, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal;
Escola Superior de Artes Performativas do Politécnico do Porto, Portugal

BIOGRAFIA

Samuel Guimarães, doutorado em Educação Artística (2016) pela FBAUP; Mestre em História da Arte pela FLUP (1998); Formação Superior e Bacharel em História da Arte pela FLUP (1992). Trabalha na área da educação artística desde 1993. Professor de arte e cultura contemporânea no Departamento de Teatro da ESMAE, Porto, desde 2002 nos cursos de licenciatura e mestrado. Coordenador do Serviço Educativo da Fundação Museu do Douro desde 2006.

Inês Vicente, doutorada em Educação Artística pela FBAUP. Professora na ESMAE-IPP, desde 1996, na Licenciatura em Teatro e no Mestrado em Artes Cénicas, na área da criação cénica. Investigadora colaboradora do i2ADS, debruça-se sobre a pesquisa prática em artes, performativas, em particular. A sua prática pedagógica inclui diversas experiências em educação artística em vários campos de intervenção e em diferentes graus e contextos de ensino.

Nesta escrita reúne-se um sumário possível dos pensamentos falados na roda de conversa relativa ao painel *gestos artísticos, artes performativas e educação* do 8º eprae, fbaup. Uma roda de conversa entre Ângelo Neto, Danielle Fernandes, Eva Azevedo, Inês Vicente, Samuel Guimarães e uma plateia.

Reuniu-se neste texto um conjunto de motivos e pontos que geraram e derivaram das conversas. É um texto necessariamente breve a partir de uma conversa da qual não se fez uma transcrição e que, em jeito de feed-back literal, agarra hipóteses a partir de pensamentos falados, para gerar conversa. Este respigar pretendeu catar os motivos por detrás dos pontos que aparentam ter maior potencial para abrir a conversa a uma plateia mais alargada... A plateia é, agora também, a de quem lê, e que se debruça sobre práticas de investigação em Educação Artística.

Desejamos que seja uma leitura curta para uma conversa de longa duração, com ecos de pensamentos falados. Como mote de abertura, propomos um pequeno preâmbulo sobre a ideia de conversa, a ideia de roda, a ideia de roda de conversa, implícita no convite feito aos dois redactores, que estiveram na roda em diferentes posições - a moderar, a comentar, a escutar e a falar.

Como podemos instalar uma *boa** conversa? Antes de mais: como se instala uma conversa? E em que formatos, quais as disposições dos corpos, dos lugares e das funções que ocupam e que enunciam?

*uma *boa* conversa = 1. uma conversa em que nos sentimos afectados pelos motivos. 2. uma conversa que nos afectou.

UMA POSIÇÃO NA RODA

Tomar uma posição. Tomar posição. Decidir entrar na roda. Deixarem-te entrar na roda. Como entras na roda?

Quais são os vários lugares na roda? Quais os que ocupas e quais os que se podem ocupar? Quem convidamos para a roda? Quem se deixa entrar na roda? A conversa é em círculo fechado? Aberto? Tem público?

E ainda a questão da presença. Como estar numa conversa não estando? A conversa aconteceu num auditório e com pessoas, também via *zoom*. Com que outras modos de conversa temos agora de contar?

Tempo. Como conduzir o tempo de uma conversa? Do tempo numa conversa, no campo concreto da educação artística? Quanto tempo dura uma conversa? Quais os seus motivos chave?

Dialogar com os textos.

Recebemos três textos. Qual o próximo passo²? Depois de uma leitura à primeira vista retoma-se uma leitura mais atenta. Onde nos colocamos? O convite passa por interpelar as autoras e o autor sobre as matérias escritas. Estas matérias convocam, em si, vários lugares de fala. Em qual deles se posicionou quem escreveu? Se quem escreve se posicionou no irrevogável lugar de autoria/autoridade, será o nosso papel dar a ver outros lugares de afectação?

Na prática performativa encontramos praticamente indissociáveis o lugar de acção e de recepção/reação. Será esse o próximo passo: reagir ao que me/nos é dado a ver pela escrita; reagir intuitiva e impulsivamente, reagir de acordo com os conhecimentos que temos, os domínios técnicos das matérias em questão, reagir com as minhas, as nossas crenças ou posicionamentos epistemológicos, re-agir academicamente, ie, corresponder a expectativas propostas pela academia e que visam simultaneamente o público presente e investigadores. E eu, nós, entre ambas as partes, que aportes?

Aqui detemo-nos um momento para reflectir sobre a tríade: Quem *faz*? O que é feito? Quem recebe (*quem está, quem reage*)?

Dilui-se a tríade na roda de conversa? Qual a implicação dos não-autores e/ou não interpeladores? Como podem ser interessados?

Outro passo.

O que são palavras chave no contexto de uma investigação? São imutáveis ou pressupõem revisitação e ajuste? Objectivas? Não devemos confundir com *target words* (key-words), devem ser *keywords* (em português, ao traduzirmos, perde-se esta distinção). Ou seja, não confundir

2 *Affoté*, no Benim, é igual a passo.

palavras (que são) motores de busca porque tem afinidade com o tema ou problema, mas que não focam.

É importante questionar a selecção e recorte de palavras chave. Importa num encontro de educação artística que uma apresentação ou artigo que lemos não tenha como palavra chave generalidades. Deste modo, regular as palavras chave de cada pesquisa para que possam ser revistas regularmente; para serem, de facto, efectivas ou já reformuladas, por já não dizerem ou já não serem do momento daquela pesquisa. Importa ter em conta também a interação entre os significados desta ou daquela palavra, que pode incluir significados técnicos ou especializados e, ser ao mesmo tempo, de uso quotidiano e que pode permanecer não resolvida numa variedade de tópicos e campos. Deixar de compreender a complexidade da palavra pode levar a objetivos contraditórios e confusão seja no debate público, seja na conversa mais pessoal. O uso de palavras chave deverá ter em consideração, entre outros, as mudanças históricas dos seus significados, os diferentes contextos de operação, a história das palavras e a contestação do seu significado (naturalizado) bem como critérios de categorização e discussão do que pode ser uma palavra-chave. (*Keyword Projet* disponível em <https://keywords.pitt.edu/index.html>) e (Williams, 1976).

Urge política, ética e epistemologicamente fazer perguntas e desmontar certezas a palavras que naturalizamos sem ter em conta seja as grelhas ocidentais de tecnologias e governos dos corpos, seja a branquitude, seja o privilégio, também das artes... vocábulos e termos que, muitas vezes, usamos sem lhes interrogar as heranças e as exclusões. (Powell; Shaffer, 2009); (Launay, 2012); (Mörsch, 2011).

PATCHWORK | MANTA DE RETALHOS

É um conjunto de frases retidas da conversa que levantam questões e que nos continuam a inquietar, neste texto, tal como na conversa acontecida....

Todos as frases em itálico são registos directos da fala. São expressões que não obedecem as regras de transcrição e naturalmente desconcontextualizadas geram por si, controvérsia.

a falar a gente também pensa | transito criativo | matriz cultural | processo criativo espontâneo | cerimónia | transe | ritual | memória | corpo | dança | separar ou não as palavras artista e professor | processos de reconstrução em dança e a artografia | o que é documental | o que as palavras significam | re-olhar | um gesto que se esvai | repensar as metodologias/encontrar no fazer e no escrever | linhas e lastros do corpo | excesso de identidade | fazer solitário ou colectivo | A leitura amadurece e prepara o olhar e a sensibilidade do olhar | rituais femininos que foram modificados e demonizados | há muitos Voduns no Benim | há funções específicas das mulheres | dentro de um contexto binário – feminino masculino – é importante para a investigação ou não é importante dado o contexto? | é pena não se ter aberto a conversa à plateia | de facto, o nosso tempo é muito curto.

Ensaiai mais círculos.

Repensar as apresentações para uma plateia com um sentido de presença comum: práticas de investigação em educação artística. Só deste modo é possível interessar os demais ouvintes sobre um tópico de investigação que não é o seu...

Uma roda não se faz a dois e uma conversa entre estranhos não se consegue definir sem protocolos, nem se tem ao cronómetro. Propomos modos de operação futura em lógicas de foco “no que está acontecer” – a roda – mais do que “no acontecido” – as apresentações de cada investigação. Por exemplo, cada interveniente (moderadores, interpeladores e autores) desta roda propõem das várias apresentações (incluindo a sua) pontos de contacto ou de afastamento que contribuem e orientam a conversa.³ Possibilita-se que esta ganhe mais norte. Embora, nos interesse mais a nós, em particular, o sul e as suas epistemologias.

REFERÊNCIAS

- Gestos artísticos, artes performativas e educação
- 09h00 – 09h20 Eva Azevedo. comunicação oral. Affôte - Processo criativo de um bailarino beninense numa cerimónia e numa criação artística do Vodum
- 09h20 – 09h40 Ângelo Neto. comunicação oral. O Corpo artográfico e a escrita de um corpo pelo corpo
- 09h40 – 10h00 Danielle Fernandes. comunicação oral. Uma investigação sobre bordados – Entre a construção histórica de um feminino idealizado e seus meios de resistência.
- 10h00 – 10h40 Roda de conversa com Inês Vicente e Samuel Guimarães (moderador).
- Programa disponível em <https://eprae.fba.up.pt/>
- Dance Research Journal, Cambridge University Press (CUP), Winter (n° 44/2), p. 49-69. Disponível em <https://dumas.ccsd.cnrs.fr/188359/hal-01009787>
- Launay, Isabelle. (2012). Citational Poetics in Dance: “... of a Faun (Fragments)” by the Albrecht Knust Quartet, before and after 2000.
- Mörsch, Carmen. (2011). Alliances for Unlearning: On Gallery Education and Institutions of Critique. *Afterall* Spring 2011.n.º 26. Disponível em <https://www.afterall.org/article/alliances-for-unlearning-on-the-possibility-of-future-collaborations-between-gallery-educa>
- Williams, Raymond. (1976). *Keywords: A Vocabulary of Culture and Society*. Londres: ed. Harper Collins Publishers.
- Pil and Galia Kollektiv. (2007). *RETRO/NECRO: from Beyond the Grave of the Politics of Re-Enactment*. Atalanta: Art Papers.
- Powell, B., Shaffer, T. (2009). “On the haunting of Performance Studies”. *Liminalities: A journal of performance studies*, vol 5, n.º 1.

³ Vejam-se outras possibilidades em: *Open Space Technology* | Espaço Aberto cf site Harrison Owen <https://openspaceworld.org/wp2/hho/> e *The Budapest Seminar*, Evens Foundation <http://www.evensfoundation.be/projects/the-budapest-seminar>



ENTRE A ESCOLA E O MUSEU: PROBLEMÁTICAS DE UMA INVESTIGAÇÃO EM CURSO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA¹

ILDA LIMA DE SOUSA

i2ADS, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

BIOGRAFIA

Ilda Lima de Sousa é estudante do Programa Doutoral em Educação Artística da Universidade do Porto/Universidade de Lisboa; investigadora integrada, não doutorada, do i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto; bolsista de doutoramento da Fundação para a Ciência e Tecnologia.

ildadesousa.1992@gmail.com

RESUMO

O presente texto procura expor as questões

que até então surgiram na investigação em curso, realizada enquanto estudante de doutoramento em educação artística, e em torno de problemas sensíveis à relação educativa estabelecida entre a escola e o museu. As primeiras questões servem à orientação da pesquisa e as segundas adicionam outras camadas que se pensa favorecem a discussão e colocarem em causa preconceções sobre a natureza relacional entre estas instituições.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Artística; Escola; Museu; Dádiva; Hospitalidade.

ACOLHIMENTO

Através de diferentes momentos, o 8º Encontro em Práticas de Investigação em Educação Artística (EPRAE) convidou os seus participantes a um processo contínuo de escrita e reescrita. Nesse processo, iniciava um texto com uma espécie de simulação de um possível primeiro momento de encontro entre um museu, uma exposição, um mediador e o público. Um momento que costuma ser chamado de “acolhimento” e frequentemente acontece ainda fora das salas de exposição. Nessa simulação, onde me colocava como mediadora e onde vos colocava como público, levantava a hipótese de começar por dizer “Olá, o meu nome é Ilda e o objeto que pensei apresentar-vos hoje é uma investigação em curso, realizada enquanto estudante de doutoramento em educação artística e em torno de problemas sensíveis à relação educativa entre a escola e o museu.”. Os problemas, as vulnerabilidades e as incertezas, que o 8º EPRAE nos convidou a expor, emergem desde logo na ideia de *apresentação* que trago com esta intenção. A ideia de apresentar algo a um público que assiste, que se acentua aqui neste formato, nesta ação de vos falar ou escrever sobre a investigação que tenho em curso, é parte dos conflitos que surgem durante o meu processo de pesquisa: o conflito entre o desejo de um discurso dialogante e o discurso que

facilmente escorrega para o lugar de poder onde se encontra, ao qual está associado, ou que simplesmente se vê na impossibilidade dele se deslocar. Para dialogarmos precisamos de apresentar ideias e essas ideias são parte de um processo interpretativo que é construído através do diálogo com outras pessoas, contudo, por mais que sejamos “bem-intencionados” e procuremos a dita neutralidade, por mais que pretendamos dialogar com outros autores e leitores, estamos circunscritos a uma posição particular no mundo que, ao escolher e excluir, elabora determinado imaginário sobre determinada matéria. Por isso, as escolas e os museus também não são nem nunca foram neutros. Embora a escola possa dizer-se democrática, desvinculada de determinada política, ideologia ou partido, os projetos pedagógicos, as matérias, os conhecimentos e as concepções de ensino-aprendizagem são permeadas por particulares visões de mundo. Da mesma forma ainda que, durante muito tempo, os museus não assumissem a assinatura de um curador, o próprio museu fazia uso de diferentes perspectivas, teorias e metodologias que conduzem à construção de uma narrativa expositiva, própria, na qual o público também não tinha o poder de participar. Ao falar sobre participação, gosto de lembrar Nora Sternfeld (2013) com a ideia de que nós somos convidados pelas instituições a participar, mas essa participação não é mais do que uma interação que não interfere diretamente nas tomadas de decisão sobre as condições em que podemos participar.

A mediação cultural em arte parte desse fracasso das instituições em dialogar com o público e tem procurado discursos mais desconstrutivos e transformadores, discursos de que nos fala Carmen Mörsch (2016). Abordagens que sejam mais dialogantes e que possibilitem participações que gerem mudanças significativas tanto para aqueles que são considerados públicos como para as instituições. Contudo, na origem da palavra mediação, para além dos significados que mais conhecemos, como intervir, intermediar, colocar-se entre duas partes, podemos destacar também a ideia de “dividir ao meio”, que hoje podemos encontrar no significado da palavra *mear* (SisEB São Paulo, 2019). As escolas e os museus, os professores, os educadores, enquanto mediadores, antes de tudo, dividem ao meio. As instituições de um lado, os públicos do outro; aqueles que podem decidir as regras daqueles que apenas podem participar sob elas. Sem essa divisão, sem essas oposições, os processos que colocam em contacto e vinculam determinadas entidades seriam irrelevantes.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA ENTRE ESCOLA E O MUSEU

A educação escolar, de uma forma geral, tem sido frequentemente considerada num pólo de valores negativos contra os quais são posicionadas opções que provêm da esfera cultural e artística e que almejam, através da relação com a escola, dissolver alguns problemas que comprometem o dever e a potência que a escola pública tem de, apesar de tudo, compensar algumas desigualdades e permitir que todos e todas tenham acesso a recursos culturais e artísticos que não teriam

no seu ambiente social e cultural. No campo da educação artística, as críticas identificam uma marginalização e instrumentalização das artes e uma educação reprodutiva e autoritária que normalmente é associada à escola. Por esse e por outros motivos crescem, um pouco por todo mundo, recomendações e propostas de uma relação educativa entre a escola e outras instituições culturais.

Existem vários territórios possíveis de colaboração educativa. Aida Martín (2012), por exemplo, considera que a escola, o museu e os centros de arte e a comunidade, são territórios básicos de educação que cobrem um bom número de possibilidades de experiências educativas. A minha percepção é que, dos territórios básicos de educação mencionados por Aida Martín, é sobretudo o papel dos museus que, nos últimos anos se tem vindo a reforçar no complemento ou contraponto da educação formal, atribuída às escolas. Os museus parecem ser um parceiro cada vez mais válido para a escola e tanto a escola como o museu têm feito esforços nesse sentido. Descontos ou gratuidade nos bilhetes de entrada destinados a professores e estudantes; disponibilização de transportes por parte das escolas, dos museus ou das autarquias; cogitação e ensaio sobre a possibilidade de deslocação de educadores dos museus às escolas; horário de atendimento para professores; criação de ferramentas digitais para manter, ainda que à distância, um contacto frequente; são algumas das ações que, nem sempre funcionam, mas são pensadas e procuram tornar esta relação mais frequente.

Esta é uma relação importante naquilo que diz respeito à democratização cultural. Como referiu a professora Elvira Leite, numa conversa (2019), “A escola é um importante ponto de partida para o desenvolvimento cultural”, “Ou então tem-se a sorte de nascer com pais com essa base”. Além disso, por não estar sujeita aos mesmos processos de avaliação, a educação não formal, em museus, é muitas vezes vista como uma possibilidade de explorar processos mais livres e para a educação artística os museus de arte possuem especificidades relevantes, aparecendo frequentemente enquanto recurso valorizado sobretudo por permitir o contacto directo com os objectos de arte e com o pensar e fazer artístico. Alguns serviços educativos de museus de arte procuram oferecer às escolas esquemas e materiais próximos aos do ambiente escolar, para que os professores possam encontrar no museu soluções para alguns dos seus problemas e exercícios que possam ser replicados na escola, outros, consideram uma oportunidade para desvincular a educação artística de algumas ideias que estão muitas vezes presentes na escola. Seja de que forma for, os museus não dão descanso ao seu público. Eles querem inspirar aprendizagens, estimular, fortalecer, dar confiança, favorecer a motivação, a imaginação, a criatividade; servir de complemento ou contraponto à escola. Segundo a Associação Americana de Museus, por exemplo, “Os museus educam e inspiram, nutrem mentes e espíritos, enriquecem vidas e criam comunidades saudáveis.”²

2 Disponível em: <https://www.aam-us.org/programs/about-aam/american-alliance-of-museums-strategic-plan/>



Fig. 1. Página do livro "O Museu" de Susan Verde, 2016. (Ilustração de Peter H. Reynolds)

A forma como o museu tem sido representado ao longo do tempo perpetua um imaginário específico em relação à sua natureza que quase nos faz esquecer que os museus também são locais onde a cultura carrega rituais civilizadores, onde o indivíduo aprende regras de conduta e interioriza valores de uma cultura legitimada. A opinião corrente parece até não colocar em questão a constituição desta instituição enquanto instituição ocidental, eurocêntrica, elitista, patriarcal, hegemónica, que opera junto da escola enquanto tecnologia que trabalha perante o desejo de produzir uma normalidade e a fabricação de um sujeito que se quer criativo e esteticamente sensível, com base em juízos que muitas vezes são marcados pela arte. Além de tudo, os museus também precisam das escolas. Os museus têm hoje a necessidade de apresentar argumentos e evidências de um valor social e económico para obterem um contínuo suporte financeiro. E ainda que não seja uma condição aceite por todos os profissionais, ainda que uma maioria dos serviços educativos trabalhe por uma fidelização do ponto de vista da democratização cultural, o público escolar é uma parte significativa dos visitantes assíduos dos museus que favorecem argumentos necessários para que a instituição consiga se afirmar e financiar. Na tentativa de aguçar e orientar a minha pesquisa, ao longo do tempo tenho procurado responder a algumas questões que partilho agora convosco:

Por que surge frequentemente este território, e não outro, no complemento do ensino formal? Quais as políticas, os argumentos e as práticas que estimulam a relação entre a escola e o museu? Que imaginários e representações fazem parte dessas políticas, desses argumentos e

dessas práticas? Como entender a necessidade das instituições museológicas provarem a sua existência/resistência sem as isentar dos seus posicionamentos diante disso? Pode essa necessidade interferir nos contornos em que se estabelece a sua relação com a escola? Podem os museus e extensões universitárias divergir de aspetos problemáticos (desenvolvimento civilizacional, captação de públicos, visibilidade, etc.) presentes em outros museus? Podem os museus universitários apresentar mudanças significativas no campo da educação artística ao integrarem um espaço que pode atuar simultaneamente como plataforma de ensino, investigação e extensão?

DÁDIVA E HOSPITALIDADE

Na expectativa de adicionar às questões anteriores outras camadas, que penso favorecerem uma discussão sobre as políticas, os argumentos e as práticas de educação artística entre a escola e o museu, trouxe para a minha investigação conceitos como a dádiva de Mauss (2003) e a hospitalidade de Derrida (2000) que penso me ajudarem a colocar em causa algumas preconcepções sobre a relação educativa entre estas instituições.

Numa definição geral, a dádiva pode ser compreendida como uma ação efetuada de forma gratuita, sem expectativa ou garantia de retorno, tendo em vista a criação a manutenção ou regenerações de um caráter ou vínculo social. Mas, a partir do Ensaio sobre a Dádiva, de Mauss, podemos entender que não existem dádivas não calculadas. Dá-se de modo a parecer gratuito e desinteressado, mas, para o autor, esta prática encadeia três leis mecânicas: dar, receber, aceitar e retribuir depois de aceite. Ouvimos falar sobre "ofertas educativas"; "ofertas de atividades" e raramente sobre as contrapartidas dessas dádivas. Contudo, quando em 1959, por exemplo, o primeiro-ministro da cultura francês, anunciava uma política que pretendia oferecer os acervos e repertórios da cultura erudita da elite francesa a todas as classes sociais, marcando assim o projeto civilizador e as políticas culturais do ocidente, tinha calculado que o público mudaria o seu gosto ao ser atingido pelas preferências estéticas das classes mais altas. Por um lado, temos o direito à fruição e criação cultural, mas em contrapartida temos o dever de preservar, defender e valorizar o património cultural.

A hospitalidade pode também ser considerada uma dádiva, uma ação generosa que se oferece a alguém e nos aproxima àqueles que estão do outro lado, àqueles que nos são estranhos, que são estrangeiros, que não falam como nós, contudo, é também uma ação que induz automaticamente a uma separação entre nós e os outros. Num sentido clássico, a hospitalidade é devida ao estrangeiro, mas é como lei condicional. Contudo, tudo ocorre como se a hospitalidade consistisse efetivamente em exercer uma soberania que filtra, que escolhe, que exclui, que marca poderes, direitos e deveres. Pelo contrário, a hospitalidade absoluta supõe um exercício de suspensão constante, uma rutura com a hospitalidade condicional, do direito e do dever, do pacto. Ser hospitaleiro significa,

portanto, abriremos a nossa casa sem dominar as regras e aceitar que quem lá chega possa estar fora da nossa lei. Com a abertura dos museus ao público em geral, mesmo que se tenha de pagar por isso, o museu passou a acolher outros públicos, passou a dar a todos a possibilidade de o visitarem. Contudo, para visitarmos um museu é necessária uma permissão, a compra ou aquisição de um bilhete e o cumprimento de determinadas regras como “não calçar”; “não tocar”; “fazer silêncio”, etc. Sem a aquisição desse direito e o cumprimento dessas regras, o visitante torna-se um hóspede ilegítimo, abusivo.

A partir daqui, gostaria de levantar outras questões:

As artes, os artistas e as instituições culturais têm sido frequentemente colocadas, pelas políticas públicas, e não só, no papel de doadores, é sempre ao público a quem se destina o ato generoso? Onde iniciam e onde terminam as funções educativas da escola e as funções educativas do museu? Que narrativas de altruísmo e de prepotência se configuram simultaneamente na relação educativa entre um lugar e outro de natureza distintas? Como podemos construir uma relação onde nem a escola nem o museu domine ou predomine? Será que devemos exigir que a escola fale a mesma língua que o museu e que o museu fale a mesma língua que a escola? Um museu ampara a escola, aloja-a, hospeda-a, mas, enquanto anfitrião, é sempre ele que faz as regras e a escola é apenas um refém convidado?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Derrida, J., & Dufourmantelle, A. (2000). *La Hospitalidad*. Ediciones de la Flor.
- Leite, E. (2019). *Uma Ponte Entre o Museu e a Escola*. Professora Elvira Leite, em conversa com Ilda de Sousa, 2019 (I. de Sousa, Ed.).
- Martín, A. S. de S. (2012). Territorios de colaboración: Negociaciones Educativas-artísticas en la Escuela, El museo y la comunidad. *Revista Educação Em Foco*, 18, 85–117.
- Mauss, M. (2003). Ensaio sobre a dádiva. In *Sociologia e Antropologia*. Cosac Naify.
- Mörsch, C. (2016). Numa encruzilhada de quatro discursos. In *Mediação e educação na documenta 12: entre Afirmação*.
- SisEB São Paulo. (2019). *Do que falamos quando falamos de mediação | Cayo Honorato*. <https://www.youtube.com/watch?v=vs5zilskw-c>
- Sternfeld, N. (2013). Playing by the rules of the game: participation in the post-representative museum. *CuMMA Papers*.

PRÁTICAS COLABORATIVAS E PROCESSOS DE PARTILHA

DESNORTE(AR) – PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA¹

BÁRBARA PONTES DO CARMO

I2ADS, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

BIOGRAFIA

Nascida em Vila do Conde, Porto, em 3 de Dezembro de 1993. Frequenta o Doutoramento em Educação Artística desde 2019, é bolsista da FCT desde 2020. É mestre em Ensino das Artes Visuais (2017), e é licenciada em Artes Plásticas, no Ramo de Escultura (2015) pela FBAUP e FPCEUP.

barbarapontesdocarmo@gmail.com

RESUMO

Propus para este encontro uma prática de partilha sensível, que assumiu um carácter investigativo e coletivo. Reuni um grupo de investigadores, e comprometemo-nos a encontrar modos de desafiar as formas de participação estabelecidas na programação do 8ºEPRAE. A prática a dinamizar definir-se-ia com o tempo e vontade dos investigadores,

que se aproximassem deste grupo. De forma intrínseca na estrutura da proposta está a problemática que me traz hoje a esta reflexão, posterior ao evento. Trouxe a problemática da partilha e da participação coletiva nos processos de aprendizagem em educação artística, transportando-os para o nível de formação onde o grupo de implicados se dispunha. Olhei para este lugar, como um contexto favorável a essa dinâmica, entendendo o campo de pesquisa em educação artística, seus diálogos e conflitos, para a compreensão e análise das interferências significativas do coletivo de investigadores na aprendizagem em curso, durante a formação de Doutoramento.

PALAVRAS-CHAVE

Educação Artística; Participação; Desnortear; Partilha; Colaboração.

INTRODUÇÃO

Desnorte(ar) práticas em educação artística foi uma proposta de colaboração dedicada à prática de partilha coletiva das investigações em educação artística. Conteí com a participação de um grupo de investigadores interessados em construir este momento no programa do 8º EPRAE. O coletivo propôs produzir um mapa de estímulos, composto por objetos, desenhos, palavras, performances, instalações ou outros elementos para o espaço do jardim da FBAUP. Neste espaço, o sensível, o indizível, e as inquietações presentes nas investigações dos participantes, assumiram formas, gestos metafóricos, e posicionamentos simbólicos.

Os elementos desta instalação definiram-se como vestígio dos encontros e desencontros entre investigadores que participaram nesta colaboração, previamente ao encontro. A proposta tinha como principal objetivo desnorte(ar) as práticas que sustentam as investigações individuais, ao propor o seu encontro sensível e implicado como meio de tencionar os limites das pesquisas, retirando para uma apresentação comum algumas das temáticas e problemas abordados pelo grupo, como se de um coletivo de indivíduos se tratasse. O objetivo desta

¹ Investigação desenvolvida com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT, no âmbito do Fundo Social Europeu da União Europeia do Programa Operacional Regional Norte, Portugal 2020.

proposta centrava-se no encontro de pontos de partida, que fossem gerados pelos conflitos ou pelos consensos possíveis no cruzamento das várias práticas. O mapa de estímulos assumiu uma escala paisagística, cenográfica, escultórica, e passou a ser articulado como o espaço sensível da investigação, naquele momento conjunta, e que se compartilhou com o restante público à escala de um para um. Dadas as características estruturantes desta instalação, não era possível que existisse o controlo e a síntese generalizada dos seus conteúdos, como se de um mapa conceptual se tratasse. Contrariaram-se esses mesmos efeitos, pelo intencional recurso a estímulos artísticos, recusando uma organização clara e representativa dos problemas teóricos a transportar consigo. Este mapa viveu da herança cultural e educativa de cada elemento do grupo, das suas singularidades e das potências, criadas no seu cruzamento.

Procuraram-se novos rumos de partilha das investigações em educação artística, testando os limites e a permeabilidade das investigações quando partilhadas num espaço comum.

DESENVOLVIMENTO ATIVIDADE

Esta atividade foi considerada no sentido de propor: conhecer o grupo de investigadores que me rodeava; compreender a operatividade dos seus discursos em articulação conjunta; testar os limites das suas investigações, pela troca de experiências e contaminação de sentidos. Existiu a necessidade de reagir a um tipo de apresentação individualizada dos problemas de investigação, por isso, desenhei a candidatura para que tomasse a forma de um projeto coletivo. A participação perfazia a inclusão de investigadores que estavam já envolvidos no evento, ou outros que não se conseguiram inscrever (por não terem conseguido submeter uma candidatura a tempo, ou por falta de adequação aos modos estabelecidos pelo encontro para a mesma candidatura). Entendi que o meu gesto foi pequeno, mas significativo para pensar a inclusão e a forma como a participação foi condicionada no evento desde a sua estruturação. Na expectativa de que esta reflexão/ação, possa vir a servir para que se repensem e se possibilitem outro tipo de práticas de partilha neste evento não quis deixar de contribuir com este testemunho. É segundo o mote de encontro, do próprio evento, que pretendi jogar. São precisos estes pequenos gestos, para que estas dinâmicas se possam transformar e potenciar reflexões comuns no campo da educação artística, menos centradas no que cada investigador é, e mais orientadas para o que cada investigador potencia em conjunto com outros.

O meu interesse neste tipo de práticas de partilha em grupo, é orientado segundo a lente da investigação em educação artística que me encontro a realizar. Nesta procuro compreender o fazer-ser-artístico e sua potência geradora de aprendizagens, partilhas e relações significativas com a realidade. Algumas problemáticas que pretendi colocar em jogo, foram incentivo da pesquisa que venho a desenvolver. “*O fazer artístico*

no ensino básico. Das (im)possibilidades das práticas colaborativas e construção de memórias a partir do artístico.”, enquanto estudante do Doutorado em Educação Artística. Embora esta pesquisa se centralize no sentido das práticas de partilha, participação e colaboração no contexto do ensino básico, senti a necessidade de perceber neste contexto académico essas mesmas problemáticas. Percebi que este lugar teria que ser ficcionado para proveito da investigação que estava a realizar.

REFERÊNCIAS

A rede de referências com as quais me cruzo, foi um estímulo constante para operacionalizar estas problemáticas em contextos práticos. Para o encontro entre investigadores, propus compreender metodologicamente um problema pensado por Claire Bishop, enquanto uma postura possível para se refletir sobre práticas artísticas participativas, uma postura antagonística e tencionada. (Bishop, 2004, as cited in Castellano & Raposo, 2019, p. 59-61) Estas dinâmicas viveriam, segundo a autora, mais das diferenças, conflitos e jogos de poder intrínsecos aos grupos implicados entre si, do que dos consensos que estas práticas pudessem provocar, ou procurar enquanto objetivo de sucesso.

Questionava também qual a potência educativa deste tipo de ação, entendendo-a pela sua natureza complexa, que nos ultrapassa. Como considera Grant Kester, as próprias práticas participativas, quando propostas no interior de grupos são, segundo este, geradoras de olhares e contra olhares normativos. O autor defende por isso que o contexto dessas práticas deve ser considerado pela sua natureza viva. Olhadas essas mesmas práticas, a partir de diferentes lentes, pelos jogos de poder nela intrínsecos, pelos interesses nelas implicados, pelas relações sociais e humanas, sobretudo quando dispostas no comum e nas formas indefinidas da *partilha sensível*. (Kester, 2015, as cited in Castellano & Raposo, 2019, p. 78 e 83) Neste âmbito, conceitos como partilha, colaboração, cooperação, conflito, só fazem sentido se entendidos e jogados no coletivo. Pretendeu-se que estes fossem questionados neste espaço experimental, compreendendo a partir destes os seus *efeitos subversivos*. (Deleuze, 2020)

Estava consciente de muitos dos fracassos em que esta proposta poderia incorrer. Nada por isso me impedia de compreender além dos fracassos possíveis, a potência resiliente destas práticas quando transportadas neste contexto educativo e de formação especializada. Com a descrição que se segue do processo de trabalho em grupo será possível reconhecer algumas concordâncias com este grupo de autores e algumas derivas no modo de pensamento e atuação. Senti a necessidade de me adaptar às motivações do próprio grupo para a participação, e não só assumir as minhas intenções preestabelecidas como reguladoras e ditadoras da ação possível. Para que conseguisse resistir a uma posição única de poder e de gestão do grupo, permiti-me a ceder o meu lugar a outras vozes no grupo, deixando que estes assumissem as responsabilidades pelo que se propunham a fazer em conjunto.

Os problemas a trabalhar em grupo partiram das investigações individuais, logo entendia, que uma vez partilhados, estes servissem e se pudessem jogar pelo coletivo e estarem permeáveis à crítica, à reflexão e intervenção do outro. Depois de operacionalizados os cruzamentos por via de diálogos prévios, concordamos com a produção metafórica de gestos e objetos que materializassem esses problemas mobilizados pelo grupo. Pensamos que os elementos simbólicos pudessem ocupar o jardim da FBAUP, ao longo dos dois dias do evento, construindo um mapa de estímulos. Entendeu-se na construção desta proposta que a participação nesta ação era uma dimensão que deveria ser trabalhada na duração e na espacialidade dos encontros autônomos ao regime institucional, no tempo e no espaço da investigação de cada um. Envolver os investigadores por convite prévio, foi intencional, permitindo que esta participação se pensasse de uma forma próxima, íntima e significativa, questionando os limites das suas aprendizagens no coletivo informal. Compreendi que esta experiência foi mais um estímulo para o percurso educativo dos investigadores, enquanto sujeitos (Rancière, 2010, p. 28) dessa investigação, e que este cruzamento acabava por reconhecer as potências desses encontros, mesmo que informais, tornando-os presentes no evento.

Sublinha-se que a questão da participação está aqui em jogo no sentido em que se entende que se desaprendem lógicas e condições vigentes de se pensar a participação investigativa, retirando-se desta experiência educativa sentidos que possam ampliar o significado do que se mobiliza, e criar novos espaços de partilha sensível das pesquisas. Propõe-se a passagem de um uso cristalizado da prática de investigação, para o uso comum permeável a questionamentos e deslocamentos constantes, a formas e formatos diversos.

O grupo foi definido, por todos aqueles que responderam ao convite feito por mim, alargado às turmas de doutoramento em educação artística do Porto e de Lisboa. Considerando a potência do que tinha ficado por dizer e fazer nas aulas, que juntavam este grande grupo de investigadores, interessou-me perceber que quem aderiu e aceitou o meu convite foram os investigadores com os quais eu já tinha uma relação de proximidade. Acabei por perceber mais tarde que esta seria uma vantagem, pela profundidade e pela confiança já depositada nos trabalhos individuais. A implicação deste desde a estruturação do projeto, foi também programada, para que se permitisse a idealização de práticas mais complexificadas, tanto nos seus objetivos como nas suas formas de exploração futuras. Compreendemos em conjunto que, por isso, este processo deveria ser continuado, uma prática que não terminaria necessariamente no evento, mas o aproveitava como espaço útil para as experiências investigativas em grupo. Agilizamos o processo, a marcação de reuniões semanais que se anteciparam ao evento e que seriam o ponto de encontro prévio para o pensamento da atividade e sua construção.

OBJETIVOS

Dos objetivos e retornos procurados nestas dinâmicas, sublinho a promoção dos estados de reflexividade, de crítica, de tensão e interferência, capazes de desnortear as práticas de cada um dos investigadores. Questionou-se se esta seria uma possibilidade para testar os limites da investigação individual e coletiva, neste campo de pesquisa? De que forma conseguíamos abalar fronteiras disciplinares nas quais se cruzam as várias investigações dos convidados a participar, ou de outros que de forma espontânea se impliquem? Consideramos que existia no grupo a vontade de conhecer a pesquisa uns dos outros, noutros moldes, até aqui desconhecidos, e que, um modo possível de relação poderia surgir do propósito comum de fazermos algo em conjunto até, durante, e depois do evento. Procuramos provocar brechas nos modos de apresentação, partilha e de inclusão: dos participantes e do público. A partir das nossas partilhas prévias, desenhamos linhas de potência comuns. Iniciei estes encontros perguntando ao grupo que motivações individuais os incentivavam para esta atividade em grupo, que temáticas ou problemas específicos pensavam poder transportar para este espaço de partilha, discussão e trabalho. Denunciei previamente as minhas motivações e refleti junto do grupo que cada um poderia utilizar este espaço para proveito das suas motivações. Estivemos atentos à forma como todas as partilhas se contaminavam mutuamente, como as pesquisas se aliam ou se distanciavam com pontos de problematização em comum. Para que se questionassem as formas de nos apresentarmos enquanto investigadores, e para que encontrássemos um modo singular de estarmos presentes neste encontro, juntos, desafiamo-nos a procurar possibilidades para estas práticas de partilha distintas, entendendo o que reverberava de cada um ou o que se diluía num posicionamento conjunto. Propusemos a criação de objetos, que seriam o vestígio de um processo de pensamento conjunto, não o representariam de forma plena, mas entendíamos que poderiam servir para uma emancipação dos problemas que foram o próprio estímulo de trabalho provenientes das investigações. A problematização de definições, conceitos, e preconceitos que todos carregavam consigo da sua experiência artística e educativa foram o mote para a produção deste mapa de estímulos, que se expandiu da proposta inicial de produzir um mapa conceptual conjunto, para a possibilidade de produzir uma instalação onde os objetos produzidos pudessem ser expostos. Entendemos que a escolha do espaço do jardim da FBAUP alargava o evento para uma margem do próprio encontro, percebemos e adaptamos estas produções de forma específica, condicionados pelas características de exposição no exterior.

É importante reconhecer que de forma transversal, existiu margem para instigar *práticas desobedientes* (Atkinson, 2018) enquanto potência metodológica, capazes de ampliar as problemáticas deste campo de investigação, já que, se pretendia que estas se jogassem na produção de um mapa de estímulos para a ação do desnortear coletivo. Procurou-se a significação das aprendizagens coletivas provenientes do cruzamento das investigações, não se esperando quaisquer efeitos imediatos ou

objetivos. Quando me refiro a uma rejeição destes efeitos, pretendia sublinhar não só uma quebra discursiva que associa efeitos positivos às práticas artísticas mobilizadas em contextos educativos. (Gaztambide-Fernandez, 2013) Já que, por uma perseguição continuada destes efeitos, como entende John Baldacchino (2019), a relação com a realidade se perde, perpetua-se uma ideologia positivista relativamente à Arte e sua experiência, sem um fundamento significativo para o sujeito aprendente. Pretendeu-se antes, por isso, que este encontro se jogasse na partilha do sensível, a partir de um fazer artístico, para problematizar como estas práticas participativas e seus moldes controlados e condicionados, são reveladores dessas estruturas de ordem, e em simultâneo, desafiadoras de dinâmicas que testem as fronteiras dessa participação.

O mapa de estímulos, foi a proposta para que o coletivo, desde logo, extrapola-se o uso metodológico individual de um mapa conceptual. Entendeu-se que a produção deste, não deveria centrar-se na identificação de temas que de forma hierarquizante ganhavam relevo em relação a outros problemas que lhes eram intrínsecos. Procurou-se por isso uma proposta construída de forma horizontal e em rede pelo coletivo. Que aparentasse a sua dimensão sensível na sua concretização física e conceptual, assumindo o carácter de uma instalação, que reverbera intrínsecas e indizíveis inquietações investigativas. Entendeu-se que este pudesse viver da performatividade dos corpos dos investigadores que neste interferissem, anulassem ou propusessem a transformação dos conceitos mobilizados, das relações entre estes, e dos modos de se apresentarem fisicamente ou não na instalação proposta.

PARTICIPAÇÃO

O pensamento dicotómico vigente, no que se entende de forma simplista como participação ativa e passiva, foi colocado de parte nesta proposta. Estas lógicas/lentes tornaram-se conscientes e transparentes durante o processo, de tal ordem que as mesmas puderam também ser questionadas e complexificadas no momento do evento. Entendeu-se a dimensão participativa de uma forma implicada, necessitada de tempo, de espaços, de acasos, de estímulos externos. Propôs-se que esta se dispusesse de formas diversas, os participantes integraram o grupo que projetou, problematizou e construiu os objetos que serviram de estímulo sensível, num ponto de encontro para todo o público do evento, no jardim. A instalação foi apenas montada no último dia do evento dadas as condições atmosféricas. Durante a apresentação da proposta coletiva, os vários participantes do grupo partilhavam a sua experiência com pequenos aglomerados de pessoas no jardim junto da instalação, eu própria o fazia, nessa condição menos hierarquizada de partilha e de apresentação do projeto. Em conjunto percebemos que com a grande adesão ao 8ºEPRAE, o programa teria ficado demasiado lotado de apresentações, onde os intervenientes e os públicos do evento tinham muito pouco tempo para conversar e alargar as suas partilhas, além dos pequenos momentos de discussão pública que se encurtavam com os atrasos das apresentações. Aproveitei para sugerir

que o tempo destinado à apresentação da prática coletiva, pudesse ser aproveitado para que todos pudessem fazer as partilhas que não tinham feito durante o evento, que escrevessem ou deixassem essas conversas representadas de alguma forma também no jardim, com os elementos que nós, grupo de participantes, disponibilizamos, ou que o público, encontrasse no local, onde se sentissem implicados para intervir, ou apenas estimulados para refletir sobre o que o próprio encontro entre investigadores teria promovido. As imagens que se seguem representam de forma sintetizada uma possível narrativa do momento e da instalação produzida pelo grupo. Foi feito o pedido para que o público fosse tirando fotografias do evento com uma câmara disponibilizada no local. Foi a partir do olhar fotográfico de um dos elementos do público, que decidi representar alguns dos objetos, performances, e dinâmicas, que fizeram parte da instalação nesta reflexão.



Figura 1. Reencontro. Esta imagem ilustra, dois objetos de uma série de estímulos dispostos no jardim da FBAUP, no interior da instalação. (Pedro Ferreira, 2021)



Figura 2. Desnortear. Esta imagem ilustra uma série de balões onde estavam escritos conceitos discutidos durante os encontros do grupo. (Pedro Ferreira, 2021)



Figura 3. Relationship. Esta imagem ilustra o barco da relação, produzido em papel de cenário, com a técnica de origami, com uma folha de 3 metros por 3 metros. (Pedro Ferreira, 2021)



Figura 4. Apresentação e performance. Esta imagem ilustra o momento do encontro e discussão entre o público e os participantes. (Pedro Ferreira, 2021)

Os estímulos, de algum modo refletiram o cruzamento das várias investigações quer conceptualmente, quer nas suas práticas, métodos, técnicas de apresentação e de envolvimento dos públicos ou participantes externos ao grupo.

Interessou aqui nesta reflexão, não identificar os conceitos mobilizados, ou as dinâmicas específicas e circunstanciadas do grupo, já que não se pretendeu dar destaque a esses problemas em relação a outros que poderiam ter estado presentes. Aproveitamos esta iniciativa para repensarmos as práticas de partilha em comum, potenciando os seus efeitos sensíveis, difíceis de caracterizar e de objetificar nos processos educativos. Interessa reconhecer que tentamos rejeitar, o modo simplista, de se transportar para este tipo de práticas o problema da participação e a implicação do espectador, invocando apenas as estatísticas de adesão,

interatividade ou seus efeitos salvacionistas no tecido social em que se envolve. Neste sentido, a crítica de Claire Bishop (2004; 2012) relativamente aos objetivos e efeitos das práticas artísticas participativas, socialmente comprometidas, ou colaborativas, até aos dias de hoje, não pode ser descorada. Já que, a mesma entendeu que, ao adotar este tipo de postura superficial sobre o problema da participação, incorreríamos no risco de colocar de parte todo o questionamento estético imanente à participação desses públicos: a possibilidade de interferência crítica; a forma como estas produções artísticas eram vistas; experienciadas; sentidas; e as formas de apropriação do próprio espectador das mesmas, para reflexões e produção de sentidos distintos. Não se propôs com esta atividade, uma antecipação delimitada do que os participantes poderiam ou teriam no espaço de exposição, alargou-se o espaço para a discussão desses objetivos no contacto com um grupo implicado, como se de um coletivo se tratasse. A ideia não era fazer preceder esses objetivos à produção dos estímulos sensíveis, para que servissem depois também de critério para que se avaliasse a sua eficácia. Interessou antes perceber como os processos desenvolvidos em conjunto, continuam a reverberar nas dinâmicas de partilha, na investigação de cada um, já que depois do evento se continuaram a propagar. Entendemos que o processo não precisava de ser partilhado na sua especificidade, mas entendido no tempo. Só quem de forma implicada participou, conseguirá futuramente refletir de forma complexa sobre as reverberações e potências desta atividade no decurso da sua própria formação. A instalação desenhou-se por isso como uma manifestação da necessidade de incluir práticas sensíveis de partilha neste tipo de evento, que surjam também dos estímulos artísticos e estéticos que sustentam as investigações em educação artística.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, D. (2019). *Inheritance, Disobedience and Speculation*. Conferência no âmbito do I Encontro MEAV. FPCEUP, FBAUP: Porto.
- Baldacchino, J. (2019). *Art as unlearning: towards a mannerist pedagogy*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routeledge, Taylor and Francis Group.
- Bishop, C. (2004). *Antagonism and Relational Aesthetics*. In: Castellano, C. & Raposo, P. (2019). *Textos para uma história da arte socialmente comprometida*. Lisboa: Documenta.
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. 1ª ed. London: Verso.
- Castellano, C. e Raposo, P. (2019). *Textos para uma história da arte socialmente comprometida*. Lisboa: Documenta.
- Deleuze, G. (2000). *Diferença e Repetição*. Relógio de Água: Lisboa.
- Gaztambide-Fernández, R. A. (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review*, 83(1), 211–236. <https://doi.org/10.17763/haer.83.3.24407v6563122080>
- Kester, G. (2015). *On the Relationship between Theory and Practice in Socially Engaged Art*. In: Castellano, C. & Raposo, P. (2019). *Textos para uma história da arte socialmente comprometida*. Lisboa: Documenta.
- Rancière, J. (2010). *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.

PLAYING BACK MEANINGS THROUGH BODIES AND BOOKS

ANA RITA TEIXEIRA¹ E ANA SERRA ROCHA

UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal;
CIEBA, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, Portugal

BIOGRAFIA

Ana Rita Teixeira is a Ph.D. Student in Arts Education at Universidade de Lisboa (2019) developing a research project between symbolic creativity, participative and collaborative processes of embodied learning in artistic practices among youth, in a formal educational setting.

anarita11@edu.ulisboa.pt

Ana Serra Rocha is a Ph.D. Student in Arts Education at Universidade de Lisboa (2016), currently researching upon *The book experience as a place of epistemological reflection in art education*. She is developing research workshops of investigation through making card books constructions, which research result is displayed afterwards.

anaserrarochoa@gmail.com

ABSTRACT

This proposal is understood as an opportunity to explore a learning encounter between two Ph.D. research projects in arts education,

engaging within visual research through body movement, drawing and writing. Playing Scenes was first created around the question: how can we co-create a spatial cartography of the process of playing back meaning making within research-experience workshops, combining the idea of bodies and books as places of learning?

Presented as a research-experience workshop, it plays a role as a performative event to: learn about an arts-based research methodology; share (re)significations through body movement processes and book construction; entangle connections between the participants openness to knowledge and each one's research purpose; investigate a new concept inspired by A/r/tography, named Cardography.

In EPRAE we intend Playing Scenes to become a book-installation composed in real-time, offering the opportunity to visualize the research-experience workshop as a collective result.

KEYWORDS

Research-experience; Body; Book; (Re)signification; Arts-based research.

AN ENCOUNTER OF BODYBOOK

Playing Scenes is an event designed as an arts-based research-experience workshop, for in the specific context of EPRAE, to explore the question: how can we co-create a spatial cartography of the process of playing back meaning making within research-experience workshops, combining the idea of bodies and books as places of learning?

The workshop is a learning encounter between our two research projects. Looking for and finding contact points, in and from our projects, we have been making a fold of meanings on two key concepts, body and book, that have been guiding each one's creative research process.

¹ Investigação desenvolvida com o apoio financeiro da Fundação para a Ciência e a Tecnologia – FCT, referência 2021.07968.BD, no âmbito do Orçamento de Estado e do orçamento comunitário através do Fundo Social Europeu (FSE), da União Europeia.

Teixeira develops a research project between symbolic creativity, participative and collaborative processes of embodied learning in artistic practices among youth, in a formal educational setting. And Rocha is currently researching upon *The book experience as a place of epistemological reflection in art education*, prompting participatory book construction.

Each research has its own identity and purpose, and for this context we meet on body movement and book construction, as a way to understand the process of interactive and creative learning, giving response with a collaborative visual creation.

The Art Education Ph.D. Programme at Universidade de Lisboa is quite recent, happening since 2016 in partnership with Universidade do Porto. In our learning process it is important to recognize that although universities curricula open new possibilities to experiment different teaching-learning and collaborative methodologies, we still find the programme very closed in itself with absence of practice and multidisciplinary approach of contemporary research areas. Therefore, we experience feelings and thoughts of being trapped to a reality where:

- the organic body, who is learning, is forced to be immobilized by the use of the chair to be seated (increased with the pandemic situation we are living),
- the body of knowledge, continue to have a single researcher as reference (Ph.D. student with proposals and findings).

There is to say that theory has its own status throne (chair), but at the same time some new methodologies are emerging, such as “Arts-Based Research [that] allow us to think the unthinkable” (Georgina, 2019, as cited in Riera-Retamero & Hernández-Hernández, 2020, p. 25). The lack of practice as doing, and the absence of body movement in learning became the first contact point to start to develop this research-experience workshop.

Playing Scenes is based on our self-study as Ph.D. students who get involved in an intersubjective and embodied way in the social and educational settings where the researches take place. Concerning life contribution as a collaborative piece of time and experience, we consider that research can be lived eager to explore the epistemology of knowledge through movement dynamics in interwoven experiences, raised from specific higher educational contexts.

MOVING INTO (RE)SIGNIFICATION

Bodies and books are effectively the two main topics that link our researches as we intend to invite the participants to take part in this reflection. Books don't live on shelves as bodies don't live on chairs. Both have their own vitality when they are out of the 'box' or at any place where someone or some normative guideline decided where and how

they should move. We believe that bodies and books need to be explored and discovered in many different ways as places of experience and knowledge in educational curriculum and spaces.

We ask you: Can we consider bodies and books as reflexive spaces of relational learning?

Foucault (2004) mentioned that once the author gives his/her own writing to the reader a space is open for other significances. If we think of bodies as places of learning where individuals signify experiences through the action of moving and therefore giving to the other what he/she signifies, we are able to experience the same feeling of (dis)possession as problematized by Foucault (2004). It makes us feel like we are Playing Scenes where one can no longer distinguish the author from the interpreter, incurring in the adventure of another (re)signification.

By recognizing the notion of bodies as places of learning in a relational way with others, our social and educational contexts, based in Teixeira's research concerns we call ourselves to reflect on how the movements of our singular body are organized and conditioned by historical and cultural ideals, tensions, beliefs, desires and goals. From the work of Pélbart (2011), Brasil (2015) guides us through the provocation of "the body and the production of subjectivity as the main field of agency of forces of the power over life"² (p. 89), instigating our interest in the tensions exerted within processes of learning, both in relation to teachers and students in higher educational contexts.

Problematize meaning making in learning processes lead to the responsibility of opening ourselves to an educative action that dares to give away the ownership of the role of the teacher and the learner in pedagogical practices, in a sense that everyone involved starts to move becoming learner (Fendler, 2013). The sense of becoming to learn how to learn in a more embodied way, is brought in this workshop through the nomadic experience of reassigning research meanings from body movement to drawing and writing. So, our openness to presence and knowledge come from our personal and collective experience of becoming researchers, transforming the research itself into happening events. In a pedagogical perspective, Atkinson (s/d) uses the concept of pedagogy of the event to translate an artistic and participatory movement in learning processes engaged with social and political concerns, "where learning opens up new possibilities, new ways of seeing things, new ways of making sense of what is presented to us in our different modes of existence (Atkinson, s/d, p. 7). In this sense the notion of creative action is central to get embodied with the methodological learning paths that support our researches:

What defines creative action is not only realizing the difference

2 Free translation from the original: "o corpo e a produção de subjetividade como principal campo de agenciamento de forças do poder sobre a vida" (Brasil, 2015, p. 89).

between my position and your position, for instance, but the capacity to move between these orientations and integrate or coordinate them in the creation of a new understanding or object that is significant for both self and other. (Glaveanu, 2015, p. 169)

Thus, we get directly involved with the (re)signification of each own singular and collective experiences with one another, in order to discover and develop new understandings of being, learn and relate with the world, either by creating an artistic piece, starting to use different ways to think and write about a repeated topic or just explore ideas through the creation of artistic practices.

Although we sustain the practices of this research-experience workshop with guidelines, goals and questions to be answered (eventually), we come together not knowing what event each or collective body will create during Playing Scenes. (Image 1).



Image 1. Playing Scenes invitation card. (Teixeira & Rocha, 2021)

METHOD(OLOGY) AS A COLLABORATIVE PLACE OF EXPERIENCE

In choosing a methodological path, we think of perspectives that help us to "inquiring how disruptive the educational and investigative process is and should be, as well as asking whether we are, in fact, valuing and whether we want to further encourage the artistic dimensions of the investigation"³ (Paz & Caetano, 2019, p. 34). Therefore, in both projects, we have been following a/r/tography (Irwin, 2013) guided by an active learning approach between peers, assuming arts-based research as a potential space to play back meaning making in a collaborative and creative way. For a/r/tography, "Rather than asking what an art education practice means, the question becomes what does this art education set in motion do?" (Irwin, 2013, p.200). Thereby, invites teachers to produce original research, (re)designing methodology to open themselves to respond in a dynamic way to the inflect movements of understanding of what blooms along the way, based in their own question(s).

Besides, as has been a care in the participative and collaborative approach in Teixeira's project, participants can assume to become re-

3 Free translation from the original: "indagar quão disruptivo é e deve ser o processo educativo e investigativo, assim como perguntar se estamos, de facto, a valorizar e se queremos incentivar ainda mais a dimensão artística da investigação" (Paz & Caetano, 2019, p. 34).

searchers, not only of the researches they accepted to be involved with, but at the same time feeding their own singular research meanings, taking part in each stage: (re)shaping the question(s), development of the practical work, data collection and analysis, decision making, presentation and dissemination of data in the scientific community.

It was from our collaborative approximation that, drifted from a/r/tography, cardography emerged as an experimental method(ology), and keeps being developed by Rocha in her research. The word (so far) comes from card (as part of a book) and graphy (as written or drawing), composed by the combination of “C (context), A (artist), R (researcher), D (doing), which intentionally raises the context as the principal framework (research theme or questions) where the researchers and participants operate as artists to do research objects” (Rocha, 2021, p. 196).

Each researcher (participant) appropriates the card format to create, in a collaborative artistic practice, a visual display having as reference their own singular research, and/or the research they are participating, as a changeable representation and encounter of the infinite number of meaning making contingencies engendered. Playing Scenes invites the players to enrol their scenery using this boundary space between limits and areas to be followed by the display as a book-installation.

As an immanence of the co-creative process of learning how to become researchers, we are conscious that the “forms of learning that [we are proposing] may easily be overlook by established frameworks and norms but which have a personal legitimacy and which when allowed to appear expand our comprehension of what learning is” (Atkinson, 2012, p. 9).

OUTCOMES AS INCOMES

Playing Scenes had been first explored online (February 2021) between 6 researchers from different educational areas: arts and education, somatic education and teacher training. Insofar the participants were exploring collaboratively embodied and visual ways of creating learning processes in real time, they were able to: play back meanings by accessing their own research problematizations; play back meanings letting body movement to invoke their past and present sociocultural contexts; play back meanings generating new proposals to resignify the development of the workshop itself.

Data collection was made collectively with the participants through the material created during the workshop, field notebooks guided by questions for reflection shared in the beginning of the workshop and photographic register.

In this specific workshop, during EPRAE, the shared reflection with the participants is devoted for us to keep thinking about each of our singular researches. The material created, collected, and analysed is given back through e-mail to the participants who express interest in receiving it.

We intend to explore on-line and presential research workshops in order to experience artistic practices, as “a dialogue between an articulate body and the environment (material resources), (...) a type of embodied experience, one in which the conceptual and affective fuse” (Addison, 2011, p. 364). Playing Scenes wishes to be a place where bodies move in relational action, research happens to explore the reality of each on-going research symbolically and creates possible synergies for further collaborative and practical events.

AT THE MOMENT

For EPRAE, we developed Playing Scenes⁴ to be composed of 5 moments interconnected:

1. *(Re)signification*: How can bodies be expressed and represented as research books and books as bodies of research?
2. *Experimentation*: participants explore in pairs and collectively body and visual dynamics suggested by the 2 authors;
3. *Composition*: collectively the participants compose a cardography as a form of book-installation based on body and visual dynamics explored previously;
4. *Shared reflection*: participants reflect and share their experiences during the process of experimentation and composition through an informal conversation around the book-installation;
5. *Playing backwards*: Are we going to meet? All EPRAE's participants are invited to collect any research page according to their quest.

WHAT HAPPENED [IN REAL TIME]? THE GROUP AS THE SPACE

Twelve people participated in Playing Scenes, Ph.D. students, independent researchers and professionals from different arts education areas. The workshop was played around the space we negotiated with the organization for its realization, at the entrance hall of Pavilhão Carlos Ramos, one of the pavilions where classes usually take place, with the faculty garden nearby.

At the same time, two research colleagues were developing another collaborative practice, which meant that our Dialogue Circle Guests responsible for commenting both practices, needed to divide themselves between the two research events. In the sense to bridge this overlap, our Guests were very kind with us as before the workshop we had a conversation to explain to them a bit more about our intentions and reflections with the research-experience we were proposing.

⁴ Playing Scenes can happen in a bilingual format, english and portuguese language.

THROUGH THE EXPERIMENTATION

Six pairs of participants explored Playing Scenes for about 40 minutes around the space, as body and drawing movements were taking place (image 2), sustained by each own singular research purposes and interests.



Image 2. Playing Scenes. Game of (re)signification by two participants. (Photo and image credit: Teixeira & Rocha, 2021)

Papers had been swapped and played giving rise to a graphic composition. Participants used the given materials, pens and pencils of different colours, tape, transparent paper, white paper, or both (image 3).

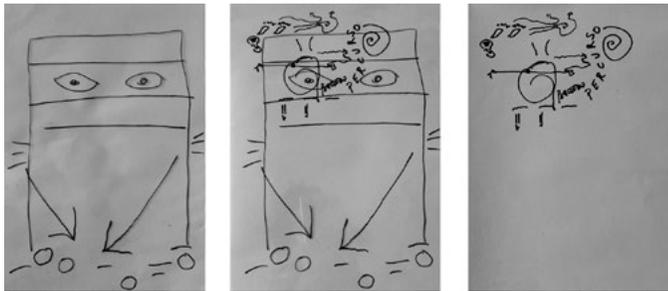


Image 3. Playing Scenes. Writing and drawing outcome by two participants. Dimensions: A4 each. (Photo credit: Teixeira, 2021)

This overlapped see through construction enlarged the phenomena of (re)signification, as participants shared their reflection and their experiences during the process of experimentation and composition, through an informal conversation.

To the purpose of data dissemination of Playing Scenes in this publication, all participants-researchers that composed the images above and are represented on them, gave their consent to its use.

WHAT NOW?

Due to the time we had to develop the workshop we privileged the collaborative acting part, instead of the reflective one. So, to fill this gap we distributed archive cards (that related to Rocha's investigation can turn into book pages) to the participants, asking for them to inquire about what they just experienced and to place the card on what we called the Bank of Questions (image 4), for further analysis.



Image 4. Bank of Questions. Developed by Ana Rocha within the scope of Playing Scenes. Dimensions: 8cm x 5cm x 7cm. (Photo credit: Rocha, 2021)

When we opened the Bank of Questions, we shared it with one of our Guests, looking for feedback, and asking for different thought projections about our proposals through others graphies: How to see that? Was that a disruptive moment? Someone wondered if it was a conflict, after all who inside myself lives the body? Does it make sense to talk about body literacy? Does it make sense to (des)alphabetize methodology?

At Dialogue Circle, we were invited to go up to the stage inside the auditorium in another EPRAE location. So, we moved from the 'crime scene' of Playing Scenes, to an amphitheatre where there is a distant audience in a yes and no sequence. The long-awaited Dialogue Circle begins. In an open circle. The energy doesn't concentrate but goes overboard. How do we expose ourselves in this unknown scenario?

Questions and reflections given by our Guests started to surround the space as *hypomnemata*, but one of them kept our curiosity moving, 'How does the practice you propose inform you of your researches?'

We could be tempted to give a closed answer, feeling scared that not-knowing-yet could compromise the research paths we have been choosing. But instead, as we learn with Atkinson (2012), to move within "leaps into the not-know, full of wonder, (...) raise the question of what kind of pedagogies" (p. 11), and methodologies can support us to learn how to become researchers.

Even with this text we are interconnecting our memories, feelings and knowledge seized from our participation in EPRAE, to interweave a discourse that may (or may not) be able to reveal our position towards a true collaborative practice. We understand research-experience workshops as places of learning and inquiry, fully loved in inspiration, following lines to understand boundaries as zones to be erased, towards a democratic acknowledgment.

It was evident the demand to make clear what seems unclear: “raise the invisible to discover the hidden”, as well as “listening to what is difficult to hear” or another sentence, “learning from the fears” (EPRAE researcher notebook). These three main statements give a route to be revealed, without a doubt part of our body-portfolio of scenic evidence, of what has been played and is yet to come. Thank you all.

BIBLIOGRAPHIC REFERENCES

- Addison, N. (2011). Moments of Intensity: Affect and the Making and Teaching of Art. *International Journal of Art & Design Education*, 30(3), 363–378. https://www.academia.edu/15505636/Moments_of_Intensity_Affect_and_the_Making_and_Teaching_of_Art
- Atkinson, D. (2012). Contemporary Art and Art in Education: The New, Emancipation and Truth. *International Journal of Art & Design Education*, 31(1), 5–18. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1476-8070.2012.01724.x>
- Atkinson, D. (s/d). Pedagogy of the Event. 1-9. http://www.kettlesyard.co.uk/wp-content/uploads/2014/12/onn_atkinson.pdf
- Brasil, A. C. C. A. (2015). A técnica Klaus Vianna de dança e educação somática e a produção de subjetividade do corpo artista na contemporaneidade. *Revista Científica/FAP Curitiba* 13, 77-93. <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/823>
- Fendler, R. (2013). Becoming-Learner: Coordinates for Mapping the Space and Subject of Nomadic Pedagogy. *Qualitative Inquiry*, 19(10), 786-793. <https://doi.org/10.1177/1077800413503797>
- Foucault, M. (2004). Uma estética da existência. In Manuel Barros da Motta et. al. (Org), *Ética, Sexualidade e Política* (1ª ed., Vol 5, pp.289-293). Forense Universitária.
- Glaveanu, V. P. (2015). Creativity as a Sociocultural Act. *Journal of Creative Behaviour*, 49(3), 165-180. <https://doi.org/10.1002/jocb.94>
- Irwin, R. L. (2013). Becoming A/r/tography. *Studies in Art Education*, 54(3), 198-215. <https://doi.org/10.1080/00393541.2013.11518894>
- Paz, A. L. & Caetano, A. P. (2019). Uma Pedagogia Do Evento No Doutorado Em Educação Artística. In Ana Paula Caetano et. al (Org), *Processos Participativos e Artísticos em Contextos de Diversidade* (1ª ed., pp.19-36). Edições Colibri.
- Riera-Retamero, M. & Hernández-Hernández, F. (2020). Arts-based Research as a Place to Inquiring and Thinking the Unthinkable in Academia and Beyond. In Judit Ònses-Segarra & Fernando Hernández Hernandez (Eds.). (2021). *Educational Research: (Re)Connecting Communities. Proceedings of ECER 2020. NW.29 Research on Arts Education* (pp. 24-29). Barcelona: University of Barcelona – Dipòsit Digital. http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/173985/1/Proceedings_v3.pdf
- Rocha, A. I. S. de M. (2021). Cardography as a research method through writing and drawing in higher education workshops. *Journal of Writing in Creative Practice*, 14(2), 193–207. <https://www.ingentaconnect.com/content/intellect/jwcp/2021/00000014/00000002/art00006;jsessionid=89gbpfeac0c3.x-ic-live-03>

Authors note We would like to thank to all participants-researchers that accepted to Playing Scenes with us in EPRAE.

DA FRICÇÃO À FICÇÃO: ENTRE LÁ(S) E CÁ(S)

BIA PETRUS

Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

BIOGRAFIA

Arquiteta, urbanista, artista. Mestre em Artes Visuais (UERJ, 2015). Doutoranda em educação Artística na FBAUP. A partir da tríade arte-educação-vida, pesquisa ações artísticas em espaços urbanos. Integrou o Núcleo de Curadoria da Casa de Estudos Urbanos. Criou o grupo Arte Socialmente Implicada que pensa a cidade como um espaço educador.

biapetrus@gmail.com

RESUMO

Para o 8º EPRAE, propus apresentar o estado atual da minha pesquisa a dar ênfase ao processo de investigação, no tempo em que acontece e de forma não cristalizada. Procuro praticar, enquanto “escrevo-penso”, uma

escrita que permanece a “nascer-renascer” a partir do resultado de fricções. O que tenho percebido com isso é que enquanto “faço-investigo” me permito deixar de ser o que vinha sendo e continuo a partir de campos de força em aberto, um “fazer-desfazer-existir” produtivo. Entendo esse estágio da pesquisa como a “circunstância-pesquisa-vida” a operar no espaço social em que me movo. Mantenho uma “prática-atrassamento” de coletivos e grupos com quem me ponho a “com-viver-construir” em aprendizado. A pesquisa que desenvolvo, parte do meu trabalho enquanto arte-educadora e artista brasileira, quando faço do chão da rua o território de ação.

PALAVRAS-CHAVE

Arte; Educação; Vida; Fricção; Transformação.

QUESTÕES DA INVESTIGAÇÃO NA CIRCUNSTÂNCIA 8º EPRAE

O que procuramos na arte é uma maneira diferente de viver, uma oportunidade nova de coexistência. E como acontece essa oportunidade? A expressão desata o afeto, e o afeto é o que nos move. A presença, a gestualização e a fala transformam a qualidade do contato entre as pessoas, podendo as afastar e/ou unir, e as técnicas expressivas da arte podem multiplicar essas transformações em mil possibilidades, pelos caminhos da mente e dos sentidos. Um evento artístico não necessita um julgamento objetivo. Você sabe que ele aconteceu quando graças ao eco que produz agregamos algo a mais à nossa existência. O ativismo artístico é um afetivismo, ele expande territórios. Esses territórios são ocupados pela partilha de uma dupla diferença: a divisão do eu privado, onde cada pessoa foi anteriormente colocada, e da ordem social que impõe esse tipo particular de privacidade ou privação.

— Brian Holmes, *The Affectivist Manifesto*

Entendendo o artístico como constituinte do urbano, e o seu “fazer-construir” acontecimental. Assim me disponho a estudar os efeitos decorrentes de ações participativas nos espaços públicos, a partir da relação arte-educação-vida. Ao entender a cidade como um espaço

social de/em transformação tenho buscado ferramentas e meios para identificar as fagulhas que as fricções que os mais diversos corpos em co-presença provocam, com caráter “educador”. No evento 8º EPRAE apresentei uma deslocação das questões mobilizadas pela pesquisa, abrindo mão temporariamente da relação com o espaço público, a deslocar para o interior do evento, algumas das questões num espaço-tempo particular. Ao criar processos análogos em escalas diferentes de contatos, refaço a seguinte pergunta: A partir de um “fazer-constituir” acontecimento de práticas artístico-educativas, será possível desestabilizar normatividades pré-estabelecidas e apontar na direção de transformações?

Como forma de apresentar “como investigo” exercitei três movimentos [pendular, desvirar, desnortear] que foram arrastados da minha pesquisa para uma “situação-circunstância”, neste caso o 8º EPRAE. Acredito que a partilha deste processo pode contribuir com outros processos em aberto e dispostos a contaminações. O que escolhi apresentar é parte de um conjunto de fragmentos da pesquisa crítica investigativa, os quais cultivo numa espécie de “celeiro-do-caos”, que eu mantenho vivo, barulhento e operante em algum lugar ainda indefinido. É de lá que vem essa mania de “colar-palavras”.

Aproveitei o encontro para articular não “o que investigo”, mas “como investigo”. Nós, estudantes do doutoramento, propusemos nos abrir a novos formatos que pudessem comportar uma diversidade de modos de fazer, no que se refere às apresentações das pesquisas. Foi uma tentativa de experimentar coletivamente um ambiente capaz de acolher dúvidas, vulnerabilidades e conflitos que estão para além das nossas pesquisas. Considerando que no contexto de um encontro de estudantes, eram válidas tentativas de desarticular pelo menos parcialmente modos institucionalizados de “fazer-arte-investigar” foi o que tentei partilhar na minha apresentação oral, ao trazer algumas observações a partir de experiências que venho realizando em “contato-fricção” com outras pesquisas. Em momentos anteriores à minha chegada a Portugal, percebia que era muito importante potencializar as zonas de contato entre iniciativas auto-organizadas e ativistas que acontecem em espaços menos regulamentados e restritivos com processos de investigação de estudantes de pós-graduação. No Brasil, isso tem levado a procurar aberturas dentro de eventos como o 8º EPRAE para comunidades e para o espaço público. Esperava-se que nesse evento pudessemos abrir caminhos a serem percorridos nas próximas edições, mas as poucas tentativas que fizemos evidenciaram que as barreiras são muitas e que mudar os modos de operar configuram um processo de fazer-refletir em contínuo. No entanto considero que conseguimos aumentar o nível de fricção, pelo menos entre as pesquisas dos estudantes participantes.

Para transitar da fricção à ficção pratico uma espécie de teste de elasticidade dos “conceitos-questões-modos-de-operar”, realizando mudanças de escala, de características espaciais, de hierarquias, contextos e o que mais se colocar no presente. Costumo pensar as ações desse “corpo-pesquisa-vida” em três ou quatro etapas habitualmente, em cada experiência a que me arrisco. Na maior parte das vezes a primeira ação me põe em movimento. Outras se seguem configurando um ritual de (des)adaptação, que me coloco a operar, e que se dá a partir de um conjunto de ações em aberto. Nem sempre na mesma ordem. A partir dessa proposta, com muito ânimo para as lutas cotidianas, sei que vou partir e regressar a alguns lugares, em contínuo, e é nesse contínuo retorno que me movo, não mais em espiral como antes eu acreditava, mas por caminhos (des)orientados pelas incertezas do presente. Para esse momento, confrontados com as ameaças da pandemia e todas as outras que emergiram ou se fortaleceram em meio ao susto, escolhi:

[pendular, desvirar, desnortear]

Pendular. Ao longo desse ano, muito particular, nossas vidas operaram em movimentos pendulares e nossa convivência experimentou fricções, enquanto balançávamos nas incertezas, construindo uma espécie de sistema de movimentos de “aproximação-afastamento” intermináveis. Se pensarmos o 8º EPRAE como o lugar para onde todos esses pêndulos convergiram, podemos reconhecer o conjunto de movimentos que fizemos, um campo de forças, entre muitos “lás” e muitos “cás”, a parecer um emaranhado com entradas por todos os lados. Acredito que a partir de lugares diversos pendulamos na mesma direção a formar uma rede de todas as deslocações. Ao nos colocar disponíveis para que as fagulhas dessas fricções nos desestabilizassem, nessa forma da oscilação pendular entre arte-vida e vida-morte, imposta pelos acontecimentos recentes, mostramo-nos um pouco mais vulneráveis. Uns e outros, operando a luta pela arte, pela educação, pela vida, na multiplicidade sensível. (Rancière, 2005)

[DES]Virar. É o movimento reverso do que proponho na pesquisa, onde faço o que denomino “virada para a rua”. Ao (des)virar para o 8º EPRAE, nessa “circunstância-existência-investigadora” percebi contornos mais instáveis a operar entre sucessos, fracassos e contradições. A noção de ‘acontecimento’, a partir de Foucault (2012) e Deleuze (2007), foi crucial para perceber, no presente, as relações tensionais que se desenharam, enquanto as relações históricas do evento foram consideradas possibilidades de operar a partir delas “com-o” presente. Fazendo uso dos conceitos de hegemonia e transformismo de Gramsci (2001), tentei observar ações que intersectam as subjetividades políticas dos participantes, nas fraturas possíveis face ao institucional da arte e da educação. Não pude aprofundar essas percepções ainda. Em outro momento devo dar continuidade a essa reflexão ao pensar sobre as tensões que emergiram também nas propostas de ações coletivas.

O movimento [DES]Nortear aconteceu durante o processo que antecedeu o evento. A partir de uma proposta de outra participante¹, para uma prática coletiva, tomei a palavra “des-norte-ar” como um dos movimentos a ser vivido por mim. Havia me proposto a fazer três movimentos de forma não cristalizada para que efeitos pudessem “nascer-renascer” a partir de outros pesquisadores e suas subjetividades. Isso vinha de encontro a um desafio inevitável de fazer-desfazer-refazer questões, no presente. Fiz parte da Comissão Organizadora do evento e durante todo o processo de elaboração eu sentia falta de temas “do sul”. Sabemos que hoje fervem, nas universidades brasileiras, questões relativas à diversidade, desigualdade social, gênero, sexualidade, racismo, colonialismo e todos os sistemas relacionados de opressão, dominação e que movem grande parte dos estudos entre arte e educação. Não conseguia calar essa falta. Perguntei-me sobre isso durante todo o evento. Pergunto-me muito mais agora. Por isso essa palavra parecia naquele momento uma forma de mudar a direção, não exatamente para o sul, mas a tornar o Norte algo minimamente desestabilizado. Fragmentei a palavra DES - NORTE - AR e algumas outras que a ela se juntaram, escrevi as sílabas soltas em balões que vagavam pelo jardim. Em alguns deles podia-se ver uma bússola a apontar para o SUL.

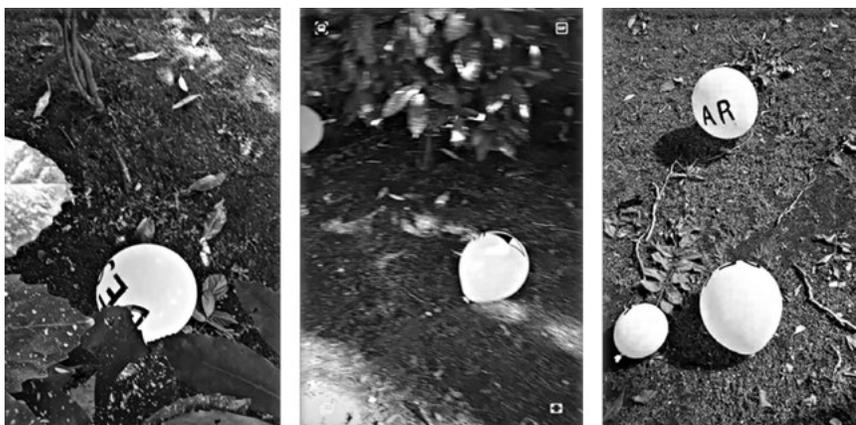


Figura 1. Desnortear. Balões soltos no jardim da FBAUP. (Imagens de registro da autora)

Ao abrir mão temporariamente do tema “cidade” e da virada em direção à rua, me propus a focar na articulação dos conceitos com os quais venho trabalhando e internalizá-los em partilha sensível nesse encontro. Arrastar para o evento e sua acontecimentalização, uma construção crítica no presente e gerenciar as possibilidades de uma imaginação política, com a vontade de pensar a implicação da arte com os campos social, político e educativo, de dentro de um encontro de estudantes em um Programa de Doutorado em Educação Artística. Havia me proposto a buscar possíveis respostas para quatro perguntas:

¹ “Desnortear: Práticas em Educação Artística” foi uma das propostas apresentadas no mesmo 8º EPRAE que propunha um encontro de uma prática de partilha sensível, que assumiu um caráter investigativo e coletivo - autora Bárbara Carmo.

É possível encontrar novos modos de operar no campo da educação artística, capazes de interromper a reprodução das relações de poder hegemônicas que encontramos como este permitem enquanto tentam criticar?

A partir de um “fazer-construir-acontecimental” de práticas artístico-educativas, neste encontro, será possível desestabilizar normatividades pré-estabelecidas e apontar na direção de transformações?

Pode-se encontrar uma partilha de um espaço sensível e de resistência que tensiona a normatividade atravessando os campos artístico, político, educativo nessa circunstância do 8º EPRAE?

Um estudo dos processos das intervenções criadoras aqui apresentadas e de seus efeitos (disruptivos?) poderá colaborar para problematizar os próximos encontros?



Figura 2. Desorientar. Balões soltos no jardim da FBAUP. (Imagens de registro da autora)

Fico com o evento a reverberar como um dos espaços de reflexão possível nessa “circunstância-pesquisa-vida” em que me encontro. Valorizar o processo de pesquisa foi o que fiz no 8º EPRAE, e, entendo esse processo como consequência do que “opero” nos espaços sociais nos quais me movo. Já há algum tempo que considero a mobilidade um aspecto fundamental para conciliar observação, investigação crítica e inquietação. É assim me proponho a encontrar “lugares” além dos que já existem, a me deslocar disposta a usar o corpo como mediador e estar presente e disponível para o exercício de uma imaginação política. No presente, busco intervalos para a ordem hegemônica, aberturas nos vocabulários, direções indeterminadas.

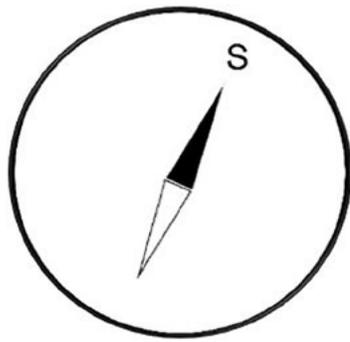


Figura 3. “A Sulear”. (Bússola criada pela autora)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Deleuze, G., Guattari, F. (2007) O que é a filosofia? Tradução Bento Prado Jr. E Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro, Ed 34. 1992, 5ª. Reimpressão 2007.
- Foucault, M. A arqueologia do saber. Tradutor: Luiz Felipe Baeta Neves, 7ª edição, Rio de Janeiro, 2008, Forense Universitária.
- Gramsci, A. Cadernos do cárcere, vol. 4, edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001
- Holmes, B. (2009). *The Affectivist Manifesto*. <http://brianholmes.wordpress.com>
- Rancière, J., *A partilha do sensível: Estética e política*. Tradução Monica Costa Netto. São Paulo EXO Experimental org, ; Ed. 34, 2005.

RODA DE CONVERSA: PRÁTICAS COLABORATIVAS E PROCESSOS DE PARTILHA

RITA RAINHO

i2ADS, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

BIOGRAFIA

Doutorada em Educação Artística pela FBAUP – Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto e Investigadora do i2ADS – Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade. O seu trabalho prolonga-se para Brasil, Cabo Verde e Moçambique onde está envolvida em vários movimentos coletivos de educação e de arte.

Recuo ao tempo do encontro, à estranheza e ao prazer da proximidade com os corpos que ousaram a sua apresentação, a exposição das suas ideias, intenções de projetos de investigação e energia para a discussão no EPRAE 2021.

O modo como se organizou este encontro foi pensado, estruturado e implementado essencialmente por estudantes de Doutoramento em Educação Artística (naturalmente apoiados por estruturas institucionais importantes). E porque importa esse detalhe? Por se tratar de algo distinto nos anteriores EPRAEs. Um grupo de estudantes à procura da própria prática de investigação em educação artística. Sair do lugar cómodo de ser estudante que observa e critica os professores de educação artística, e juntar-se ao lugar de decidir, de propor e inevitavelmente também *desconseguir*.

Este conceito é transportado após ter vivido em Moçambique, onde este verbo [desconseguir] (em português de Moçambique) traduz uma relação própria com o não conseguir. A meu ver, esta relação advém de uma intenção particular sobre a ação, não por negligência, mas por uma suspensão política do conseguir exitoso. Recusa a ideia de fracasso, e o peso da negação de não conseguir. (Rainho, 2018:62)

A nossa Roda de conversa não foi exceção a esse estado de procura. Juntas pelo motivo da Roda “Práticas colaborativas e processos de partilha”, estávamos eu e Mariana Delgado, juntamente com Bárbara Carmo, Ana Rita Teixeira, Ana Rocha e Bia Petrus. Logo à partida em lugares desiguais: quem escreveu, quem apresentou, quem leu e escutou e que a partir daí comentou e moderou, quem escutou como público, ... Logo à partida também tempos e espaços limitados, embora nesta Roda as ações se tenham expandido ao exterior do edifício com as “experiências práticas coletivas” e à Aula Magna com as comunicações orais, intercalando nossos movimentos entre o corpo em pé, gingão ao ar livre e o corpo sentado, assim como a relação com os objetos vestígios, a imagem projetada e os corpos de assistência.

Poderia dizer que senti a Roda tensa, o meu papel exterior, *estrangeira* ao atual doutoramento e no palco, simultaneamente comentadora e moderadora. Não conhecer o trabalho prévio das estudantes, o seu caminho e o pensar do projeto até então, deixou-me desconfortável a um primeiro encontro em palco, nessa hierarquia de pensamentos, nesse lugar de onde se espera avaliação e pouca escuta/discussão académica.

En la realidad de cada día, situarse en la posición ventajosa del extranjero es poder mirar con perplejidad e interrogativamente el mundo en el que se vive. Es como volver a casa después de una larga estancia en cualquier otro lugar. El que regresa a casa percibe en su ambiente detalles y formas que nunca ha visto antes: descubre que tiene que pensar de nuevo los rituales y las costumbres de su pueblo para poder entenderlos. (Greene, 1995:83)

Três trabalhos se apresentaram, no geral não tanto trabalhos de pesquisa individual, mas ignições para a discussão mais coletiva e partilhada no EPRAE. Bárbara Carmo com a ‘experiência prática coletiva’ *Desnorte(ar) – Práticas em educação artística*, incorporou uma instalação artística que aconteceu como mapa de vestígios de um grupo de estudantes do doutoramento que se dispôs a reunir durante um tempo, procurando pontes de encontro, pontes comuns e formas de dialogar, com representação estética no jardim da escola. O desconforto com o discurso pessoal de cada estudante, como sintoma do individualismo académico e capitalista que incorporamos, a terá levado a organizar os encontros prévios, a instalação e a debruçar-se sobre o assunto.

No caso da Ana Rita Teixeira e Ana Serra Rocha também incorporaram o risco de um deslocamento de trabalhos individuais de pesquisa, para uma montagem comum na proposta de ‘experiência prática coletiva’ *Playing back meanings through bodies and books*. Jogo de cena foi uma das oficinas concebidas nesse âmbito, tendo sido acionada no EPRAE. O ponto de partida também foi muito próximo do anterior, no sentido em que se ensejou um encontro de dois projetos de pesquisa individual numa trilogia de oficinas de práticas de pesquisa experienciais baseadas nas artes. Tornou-se difícil, com as condições que tivemos, entender a pesquisa como um resultado coletivo de uma oficina.

Em ambas propostas, foi notória a preposição de uma necessidade de um tempo para o encontro. Nas palavras da própria Bárbara, pretendeu “conversar livremente, fora do palco, para que a minha prática se desenrolasse na relação do encontro”. Perguntando-se ainda, como é isso da investigação no concreto, no real? Como se investiga no coletivo?

Neste sentido exterior de observação, como são esses limites da pesquisa ‘original’ da Bárbara, professora e inquieta com a pergunta dos alunos “o que vamos fazer?” e a sua quase anulação para uma apresentação da experiência e desejo do coletivo. Ou no caso da Ana Teixeira e da Ana Rocha? A sobreposição do coletivo sobre o individual anula o próprio individual?

Quanto à dimensão coletiva na ação que nos traz a Bárbara, será que podemos assim considerá-la, tendo em conta que há uma preposição inicial individual que gere, coordena e reflete sobre um conjunto de interferências, de ações interativas? Será que é um coletivo? E no caso da dupla estaremos perante um coletivo? Da Roda de conversa veio uma contraposição de um dos participantes a esta leitura provocatória: não considerou um coletivo, mas uma circunstância, um acontecimento. E quanto à instalação artística e ao jogo, estes formatos terão sido uma necessidade de expressão do desejo de uma estética e simbólica para realização do ego de artista de cada um/uma? Como articular tais tendências e limites para uma reflexão crítica na pesquisa?

Sendo coletivo ou um acontecimento colaborativo, como se deu a participação? Como lidaram com os conflitos, as divergências e as autorias? Relembro a posição política da proposta de descolonização metodológica de Linda Smith (1999:1): “They came, they saw, they named, they claimed.” É incómodo que depois de várias reuniões em conjunto, da instalação de grupo no jardim, a apresentação seja individual - do considerado “autor original ou primeiro” e que a reflexão posterior também o seja.

Encaramos esse desafio em 2016 no âmbito das escritas para o IV Encontro Internacional sobre Educação Artística que aconteceu no Mindelo. No artigo “Txgá, bo entrá – o rasto e o ímpeto do fazer coletivo”, discutimos e escrevemos 6 corpos pensantes entre investigadoras, professoras e alunas, todas participantes do referido encontro. No ponto “Vozes que emergem após o debate”, é bem perceptível a diferença do pensar e do sentir de cada pessoa, que embora presente, se posiciona através estratégias que divergem como a fala afirmativa, a argumentação, o questionamento, os silêncios e a tensão de sentidos que esse conjunto de vozes gera é ela própria matéria de reflexão sobre a escuta, a participação e a tomada de decisão.

Afinal, seja um coletivo ou um acontecimento colaborativo como se dão esses limites ténues entre a autoria e a *objetificação* da participação?

Que o Ocidente inventou a ciência. Que só o Ocidente sabe pensar; que nos limites do mundo ocidental começa o tenebroso reino do pensamento primitivo, o qual, dominado pela noção de participação, incapaz de lógica, é o tipo acabado de falso pensamento. (Césaire, 1978:58)

A participação e colaboração são palavras chave nos discursos atuais, mas significam frequentemente interatividade superficial em que os papéis e ações estão pré-determinados sem possibilidade de mudar ou interferir nas decisões.

A Roda contou ainda com a intervenção da Bia Petrus, *Da fricção à ficção: entre lá(s) e cá(s)*. Propôs-se a debater sobre os processos de escrever-pensar a partir de fricções do “faço-investigo”, “fazer-desfazer-existir” muito ligados à “circunstância-pesquisa-vida”. O seu enten-

dimento tríade de arte-educação-vida pretendia conduzir a uma leitura de “fazer-construir” a partir do qual se colocou sobre a possibilidade de desestabilizar normatividades pré-estabelecidas.

A Mariana Delgado começou por levantar uma questão muito comum às várias propostas, que tinha que ver com a antecipação da metodologia em relação à prática de pesquisa e à ação dos projetos. Nos textos dos projetos (EPRAE, 2021) a predominância da metodologia e da descrição do que se pretende para as ações participativas estruturou uma ordem de pensamento linear e pouco aberta ao falado real, às ditas participações e colaborações, obstruídas pela exaustão de objetivos e intenções prévias. Um outro aspeto mais particular em relação ao trabalho da Bia teve que ver com a ausência do entendimento urbanista da cidade e da rua na sua produção escrita, sendo que na sua fala, foram muito proeminentes. O incómodo de urbanista observadora pareceu ser o motivo de enquadramento pessoal nesta decisão, mas também seria de apontar a dificuldade da produção de narrativas escritas que refletissem o real e a fricção de que a sua fala nos trouxe de modo potente.

Foram tratadas ainda algumas questões dentro da proposta de trabalhar com o real e a fricção. Se essa fricção tem que ver com tensões, atritos e conflitos, como poderia então a investigação incorporar e confrontar-se com o que no real, no trabalho de campo, no trabalho de pesquisa, na vida, se *desconsegue*. Não se trata de desafio exclusivo de uma ou outra pessoa, mas de como lidamos, na arte, na educação, na vida, com os *desconseguidos*, erros e fracassos. Como estes, enquanto incompletos e insuficientes perante nosso real, se tornam tendencialmente afastados da fricção e representativos de discursos afirmativos e prepotentes.

A palavra nortear, comum ao trabalho da Bárbara e da Bia, ainda levantou uma questão colocada por José Paiva: “a palavra nortear não glorifica o papel hegemónico do norte como uma orientação?” A discussão que a provocação gerou, colocou vários pontos sobre a Roda de conversa vinculados com: o desejo de nos afirmarmos como sul, desconsiderando que há sempre alguém ou algum discurso mais a sul (no sentido da sua discriminação ou segregação); e a dificuldade de desenvolvermos uma capacidade de escutar o sul, de olhar para esse ponto filtrados pela nossa herança colonial de norte e de nortear. Cito ainda uma fala da Bia na roda, pela franqueza de um *desconseguido* que nos atravessa a todas as pessoas na procura por palavras que representem um sentido: - “quando eu escrevi des-norte-ar, eu percebi esse peso do norte de que estamos falando, aí pensei: estraguei o projeto, e aí escrevi sul (...).”

A dialética entre norte e sul provavelmente torna o problema político oculto numa dicotomia geográfica que não integra a complexidade da reflexão que precisamos fazer sobre o nosso lugar de poder, a nossa necessidade de perseguir epistemologias do sul que sejam elas próprias a configurar a sua legitimidade.

A discussão que aqui procuro registar fica inevitavelmente incompleta, o texto não integra as memórias e reflexões da outra parte convidada, os comentários e memórias sobre o que se falou na Roda são provavelmente apenas parte do composto do meu *desconseguido*.

A urgência da tarefa não é razão para atamancá-la. Pode-se replicar, como tem ocorrido, que o que advogamos aqui é utopia, perfeccionismo, coisa impossível. Contudo, é o único modo de se fazer um bom trabalho com os meios disponíveis num determinado lapso de tempo. Não há atalhos. (Vansina, 2010, p.164)

Não há atalhos, venham mais EPRAEs para que se persigam as práticas de encontro de investigação em Educação Artística.

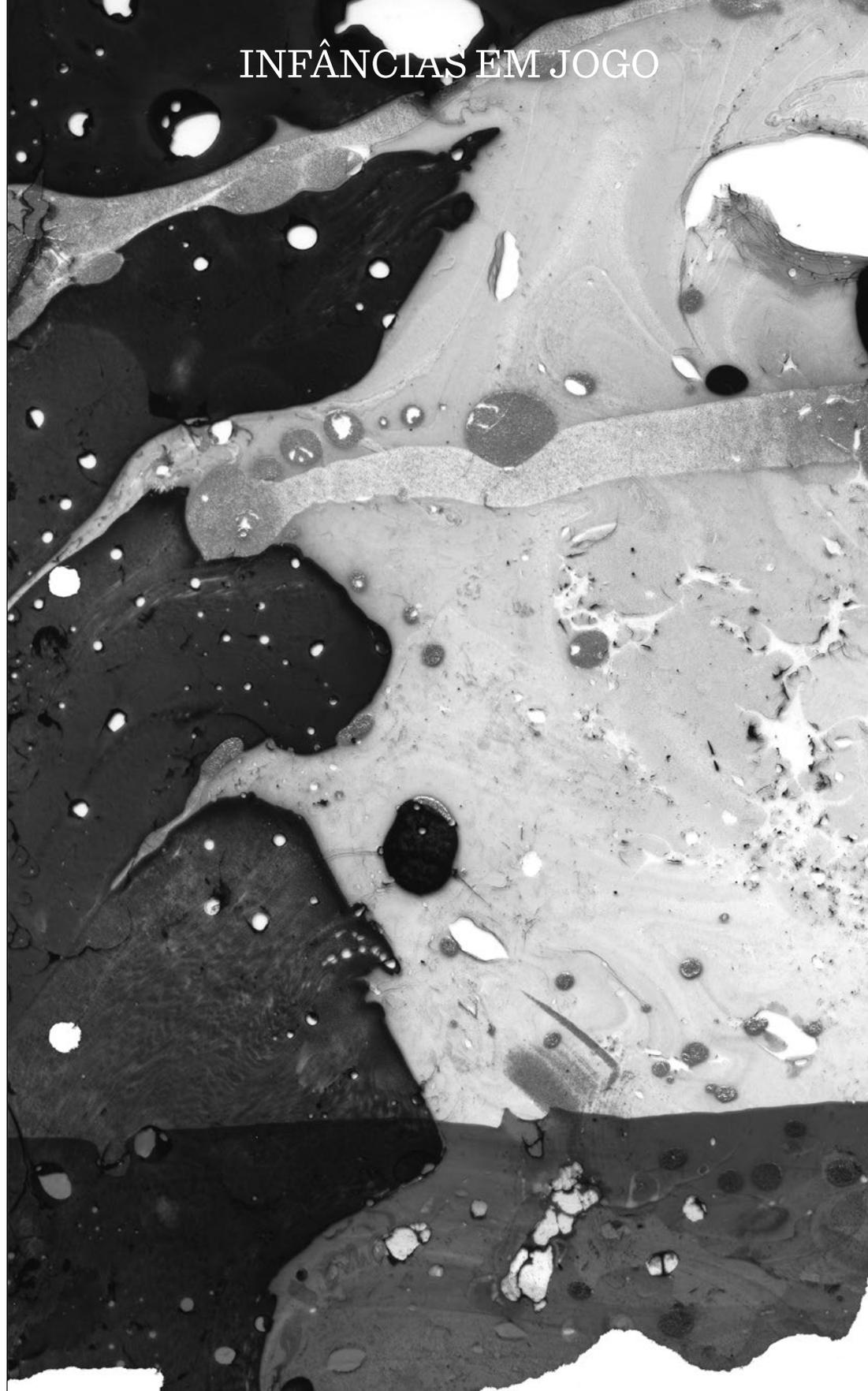
REFERÊNCIAS NO EPRAE 2021

PRÁTICAS COLABORATIVAS E PROCESSOS DE PARTILHA	Bárbara Carmo, experiência prática coletiva, Jardim da FBAUP, <i>Desnorte(ar) – práticas em educação artística</i>
Ana Rita Teixeira e Ana Rocha, experiência prática coletiva, Entrada Pav. Carlos Ramos, <i>Playing back meanings through bodies and books</i>	Bia Petrus, comunicação oral, <i>Da fricção à ficção: entre lá(s) e cá(s)</i>
	Roda de conversa com Mariana Mendes Delgado e Rita Rainho (moderadora)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Césaire, Aimé (1978). *Discurso sobre o Colonialismo*. Lisboa: Sá da Costa.
- EPRAE Booklet (2021). *Textos das propostas submetidas ao 8º EPRAE*. [Documento não publicado]. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto.
- Greene, Maxine (1995). “El profesor como extranjero”. In Larrosa, J. (ed.). *Déjame que te cuente*. Barcelona: Alertes.
- Rainho, Rita (2018). *Descolonizar o conhecimento, políticas e práticas de educação artística no ensino superior em Cabo Verde*. [Tese de Doutoramento em Educação Artística. Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto]. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/117973>
- Reis, Ana et al. (2018). “Txgá, bo entrá – o rasto e o impeto do fazer coletivo”. In Paiva, José Carlos de, Couto, Liliana Alves (2018). *Encontrar sentidos na experiência partilhada em Cabo Verde*. Porto: i2ADS. Disponível em https://i2ads.up.pt/wp-content/uploads/2019/06/Encontrar-sentidos-na-experiencia-partilhada-em-cabo-verde_-El_EA.pdf
- Smith, Linda T. (1999). *Decolonizing Methodologies – Research and indigenous peoples*. Dunedin, New Zealand: Zed Books, Ltd e University of Otago Press.
- Vansina, J. (2010). A tradição oral e sua metodologia. In KI-Zerbo, J. (ed.), *História Geral de África I: Metodologia e pré-história da África* (pp. 140-166). Brasília: UNESCO.

INFÂNCIAS EM JOGO





COM DUAS PEDRAS NA MÃO – OS LIVROS DE ARTISTA NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA¹

JOANA NASCIMENTO

i2ADS, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

BIOGRAFIA

Artista, educadora e investigadora, Porto (1985). Licenciada em Artes Plásticas - Escultura, mestre em Arte e Design para o Espaço Público (FBAUP). Concebeu e implementou projetos educativos no Museu de Arte Contemporânea, Casa e Parque da Fundação de Serralves e em escolas públicas, em parceria com a Câmara Municipal do Porto (2009-2019).

j.nascimento10phd@gmail.com

RESUMO

Com duas pedras na mão reclama uma força imoderada na expressão popular. Essa energia iminente é mobilizada para pensar o trabalho artístico, educativo e investigativo desenvolvido num período de particular contenção imposta pela pandemia. Pretende-se expor o modo como as três abordagens do trabalho

se imbricam e se questionam umas às outras, considerando que assumem idêntica relevância para a investigação de doutoramento em curso *Livro de artista (lugar e veículo): o campo comum entre arte e educação*. Este artigo é informado pelos processos inerentes à conceção do livro-caixa *Liquid Memories* (2022) numa colaboração entre artistas, e pelos processos de experimentação de livros de artista junto de crianças (3-5 anos). A partir das reflexões de João dos Santos e Guy Schraenen são convocadas algumas perspectivas em torno das leituras, dos livros, das intimidades e dos gestos, por forma a refletir sobre o alcance dos livros de artista no âmbito da educação artística.

PALAVRAS-CHAVE

Livro de artista; Infância; Intimidade; Leitura; Educação Artística.

INTRODUÇÃO

No âmbito do programa doutoral em Educação Artística no Porto, desenvolve-se investigação com trabalho de projeto *Livro de artista (lugar e veículo): o campo comum entre arte e educação*. O estudo é motivado pela experiência na primeira pessoa, de articulação da prática artística com o trabalho educativo com crianças em diversos contextos ao longo de uma década. A conceção dos projetos *Leituras de mim e O meu corpo é um livro*² constituíram campo para a problematização da leitura enquanto dispositivo normativo, em encontros com grupos de crianças (3-9 anos). Ambos tomam livros de artista como lugares para a reconsideração da infância, da intimidade, da leitura e da escrita.

¹ Investigação desenvolvida no Doutoramento em Educação Artística com o apoio de Bolsa de Doutoramento concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no âmbito do Fundo Social Europeu da União Europeia e do Programa Operacional Regional Norte, Portugal 2020.

² Projetos em co-autoria com Sofia Santos, elaborados entre 2013-2018, implementados pelo programa de incentivo à leitura *O Porto a Ler*, promovido pela Câmara Municipal do Porto em parceria com o Museu de Arte Contemporânea de Serralves.

Estes projetos permitem delinear um campo específico de trabalho que relaciona: artistas - livros - crianças; corpo - materialidade - intra-ação³.

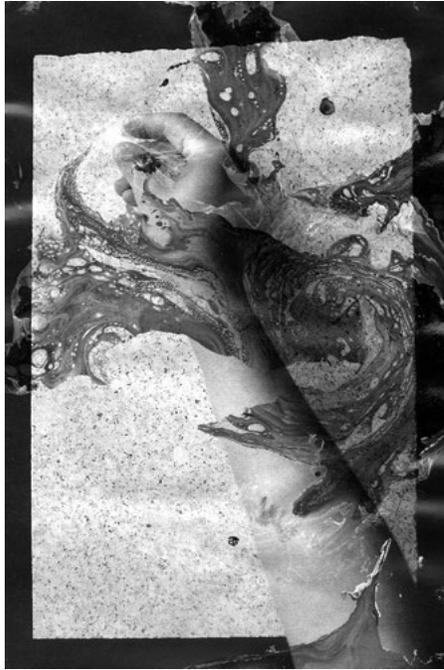


Figura 1. Água Bruta / Rough Water. Detalhe da partilha de processos da sala 6 do Workshop Líquido: Laboratório de edição ao vivo, 5 de março de 2021, 19h-21h, Zoom on-line. (Joana Nascimento, 2021)

Na condição de artista, educadora e investigadora é-me difícil isolar figuras de atuação absolutamente diferenciadas. A conceção de atividades educativas tem uma dimensão colaborativa autoral, o trabalho artístico é influenciado pelo desenvolvimento de projetos com crianças em instituições culturais, a investigação reflete o desconforto e o entusiasmo no confronto com os paradoxos vigentes nos campos de ação, inquiridos uns pelos outros. Propõe-se um posicionamento reflexivo da ação na reconsideração da ideia de infância e na caracterização do livro de artista, como lugar e veículo em encontros educativos, no encaço de um processo de desmontagem de perceções normalizadas no âmbito da mediação cultural. Conceber e publicar livros de artista, agir com uma seleção de livros existentes⁴ e estruturar possibilidades da articulação dos processos artísticos com os projetos educativos com crianças, são objeto deste trabalho de investigação. O desenvolvimento do conceito de campo comum reivindica um espaço dinâmico de relação educativa, comprometida com as potencialidades e desafios da pesquisa baseada na prática.

³ O conceito de intra-ação é apropriado de Karen Barad (2012) que argumenta que humanos e não humanos não apenas interagem uns com os outros, mas constituem-se numa relação material-discursiva.

⁴ Como por exemplo os livros de Lurdes Castro, Dieter Roth, Tacita Dean, Cildo Meireles, Ana Hatherly.

Como pode a educação artística construir na infância um lugar para a intimidade?

O que é que pode o livro de artista no encontro com crianças?

No 8º EPRAE optou-se por apresentar uma pequena parte da investigação em desenvolvimento, tomada como oportunidade para pensar o valor do livro de artista posicionado na experimentação educativa. Com duas pedras na mão, comunicação oral na Aula Magna da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto a 22 de maio, apresentou três livros de artista e as experiências suscitadas a partir deles com crianças, num período particularmente condicionado pelas medidas restritivas vinculadas à crise pandémica. Ainda no âmbito do 8º EPRAE, esses e outros livros integraram a exposição *Trabalhos Líquidos e Jerricans* na Galeria cozinha da FBAUP de 19-24 maio, de Francisco Varela, Joana Nascimento e Maria João Ferreira (vista da exposição página 216). Compõem uma instalação de livros em processo de edição para *Liquid Memories*, uma publicação impressa no formato caixa-livro, editada por msdm studio [mobile strategies of display & mediation] London, 2022.

LEITURAS

A aproximação estratégica aos livros em tenra idade faz-se acompanhar de um gesto formativo que visa otimizar uma relação que se espera profícua. Não raras vezes, essa investida tem um princípio de boas intenções para o fomento de hábitos de leitura nos futuros leitores. Acredita-se amplamente que a exposição precoce ao objeto livro permite uma familiaridade que é condição determinante para a construção do bom leitor. Na mesma lógica, aumenta a complexidade do conteúdo do livro proporcionalmente à idade do leitor. Acompanha, podemos admitir, os fundamentos da escrita literária no compromisso que tem com a discursividade. A história da literatura posiciona a escrita como representação muda da fala, nota Ana Hatherly (2003) onde o livro é recetáculo.

O desenvolvimento infantil enquadrado nos estudos da criança em torno da questão da leitura tem requisitado uma regularização, corroborada pelas políticas públicas para a infância em recomendações do ministério da educação, diretivas de planos nacionais de leitura e pelo aumento significativo de apoio financeiro avulso para programas de incentivo à leitura. Se a proposta educativa estiver vinculada a um modelo de desenvolvimento de criança, que encara o crescimento na relação da competência e da inteligência com a idade, então, o modo como se abordam as crianças, a relação que se estabelece com os livros e, posteriormente, o modo como são interpretados os dados da investigação, irá refletir necessariamente essa posição normativa.

É consciente da normatividade instalada na abordagem aos livros e da necessidade de instigar as expectativas hegemónicas de leitura, que surge o interesse em trabalhar com livros de artista. O modo como é abordado o livro torna o seu significante mais poderoso. Como refere

Joaquim Coimbra⁵, a força simbólica do livro vai para além do signifi-
cante que é a palavra livro (aquilo que se vê ou que se ouve) passando
o objeto livro, ele próprio, a significante. O livro não é para ler, está lá
em vez da coisa que deve ser lida que é o tal livro. Tira todo o partido
desta liberdade, desta mobilidade e desta autonomia do signifiante
em relação àquilo que ele significa.

O que pode esta autonomia? O livro de artista assume uma potência de-
stabilizadora do conceito de livro e de leitura convencionais, diz-nos
Guy Schraenen (2015). Destacando o carácter experimental da constru-
ção do livro de artista desde cerca 1960, liberto do códice imputado na
origem e explorado num campo expandido de leitura, interessa perceber
como ele se compromete com uma relação material-discursiva que se
desenha tanto com o/a leitor/a como com o/a criador/a.

LIVROS

No desenvolvimento do trabalho com livros de artista, surgiu a oportu-
nidade de colaboração no projeto *Memória Líquida - Interseções entre
fotografia, curadoria e edição* de Francisco Varela, em desenvolvimento
no MEA-FBAUP (Mestrado em Estudos de Arte da Faculdade de Belas
Artes da Universidade do Porto). A colaboração materializou-se na
participação em *Entre Arquivo e Publicação: Um Workshop Líquido*
dinamizado por paula roush / msdm studio [mobile strategies of display
& mediation]. O foco do workshop é a cocriação de uma publicação co-
letiva impressa designada por *Liquid Memories*, onde participam vinte e
três artistas. Cada artista, com diferentes níveis de envolvimento, aborda
um conjunto de arquivos fotográficos, experimentando, combinando e
partilhando estórias da água e processos que dialogam com o conceito
de liquidez sob múltiplas perspetivas. Durante o processo editorial para
a publicação, foi possível reunir alguns livros na referida exposição
Trabalhos Líquidos e Jerricans no Porto. A exposição, tomada como
uma instalação do livro em campo expandido, inclui imagens, ensaios,
objetos, materiais do *Workshop Líquido*, livros de artista (dos próprios),
arquivos fotográficos (institucionais e pessoais), jerricans e águas do
Porto, lançando o mote para o encontro presencial de metodologias
líquidas que haviam sido desenvolvidas em plataforma digital *online*,
imposto pela demanda de isolamento social no início do ano de 2021.

Para a investigação em curso, a colaboração em *Memória Líquida* criou
estímulo para expandir a força expressiva, concetual e material da água
bruta, numa atividade exploratória dos caminhos da água na cidade
do Porto, das suas pedras graníticas, seus papéis e registos (arquivos
fotográficos, documentos impressos, folhas escritas de diário, entre
outros). Este estímulo alimentou-se da produção artística pessoal, mas
também abre premissa à experimentação em encontros educativos a
partir dos processos e livros gerados. Destaca-se a reivindicação de

5 No 8º EPRAE em *Infâncias em Jogo* – roda de conversa com Joaquim
Coimbra, Margarida Dourado Dias (moderadora) e as doutorandas com comunicação oral
Joana Nascimento, Maria Bila, Magda Silva e Maria Inês Barreira, dia 22 de maio de 2021.

uma condição analógica dos livros criados, que ativam memórias sen-
soriais, que alimentam a criação, a leitura, a ação material-discursiva.

A expressão popular *com duas pedras na mão* diz respeito a uma hos-
tilidade com que se inicia, responde, ou termina uma ação, relação ou
diálogo, com violência. O sentido figurado de arrombo que a expressão
convoca, pode ser mobilizado para o campo da educação artística para
pensar a posição de desigualdade interpessoal patente no gesto edu-
cativo que se impõe, mas não só. Nesta comunicação, a potência de
duas pedras na mão por um lado é força motriz que desafia o sentido
histórico e socialmente construído da relação educativa, por outro lado
alicia experiências sensoriais ancestrais. O movimento flui no intento
de desaguar em oportunidades igualitárias de sensibilidades.

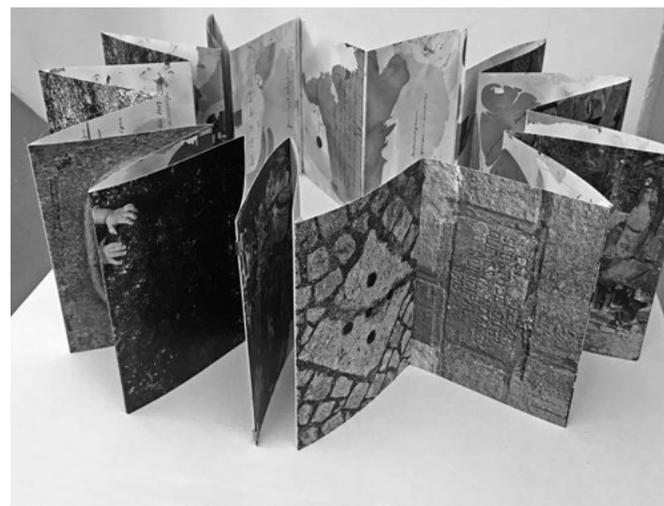


Figura 2. Livro *pedra líquida / água bruta / escrita afluyente*. Vista da
exposição *Trabalhos Líquidos e Jerricans*, Galeria cozinha, FBAUP – 19
a 24 de maio, 2021, Porto. (créditos fotográficos: Margarida Dourado
Dias / autoria: Joana Nascimento, 2021)

No projeto sobre o qual se pretende refletir neste artigo, os livros por
mim criados aproximam-se aos registos fotográficos e às descrições
narrativas que pontuam o documento de 1909, *Contribuição para a Hy-
giene do Porto* de J. Bahia Júnior, disponibilizada pelo Arquivo das
Águas do Douro e Paiva. Acentua-se desde logo, a urgência higienista
que é o âmago do documento, do início do século XX, que intersecta a
precipitação no regresso ao ímpeto higienista no contexto da pandemia
no século XXI.

Na relação com a cidade, interessa o resgate de ruínas de lugares de
água que fui habitando e das narrativas que fui colecionando em torno
das pedras, corpos que são tocados pela água, envolvendo paisagem
e memória. Deste modo, do referido documento, uma seleção de nove
fotografias foi trabalhada com fotografias do arquivo pessoal, por pro-
cessos de colagem digital. No livro *pedra líquida / água bruta / escrita
afluyente* dispõem-se fotografias intercaladas: 10 páginas com as co-

lagens e 12 páginas com as fotografias digitais da autora tiradas entre 2015 e 2021 no Porto. A sequência contínua das imagens em *Ieporello* tem no verso 26 páginas de diário de folhas marmoreadas, escritas ao longo do processo de criação do livro. Os cartazes *com duas pedras na mão* e *percurso marmoreado* envolvem-se com a ação na cidade e a ideia presente nos arquivos fotográficos de que a água nasce da pedra, convocando água e corpo para esses encontros com diferentes materialidades. Na *performance* iniciada com as crianças cruzam-se caminhos com o movimento da água expressa pela sua presença, ausência ou desaparecimento. A água é pedra a derreter nas mãos e na escrita, mas é também vivenciada no trilho das águas das arquiteturas graníticas subterrâneas da cidade do Porto. Em *o princípio é igual* combina-se numa zine de quarenta páginas, fotografias a preto e branco marmoreadas com tinta branca, preta e dourada, em água do Porto.

Estes livros configuram encontros de diferentes naturezas, fluem entre a construção do livro num coletivo de artistas e a desconstrução do livro num grupo com crianças. Embora estes livros sejam construídos sem propósitos educativos, essa característica não diminui a sua propensão para fomentar o pensamento crítico, suscitar narrativas significativas, despertar um sentido lúdico, apelar à imaginação ou aliciar a uma experimentação sensorial. O que é que pode o livro de artista?

INTIMIDADES

A experiência de encontro com crianças que se procura no âmbito da educação artística compreende um impulso para fazer, mexer, cheirar, comer, ouvir, ver, onde se experimenta melhor o chamado mundo sensível. Com o livro investe-se numa relação que não tem de ser a mais óbvia. Convida-se à redescoberta, no sentido em que se trabalha com coisas que, não sendo novas, reclamam uma experimentação individual e coletiva. O tempo de estar com o livro, de o construir e desconstruir, é um tempo que se consagra a uma conversa com rastos de memórias, restos de paisagem, é um tempo de passagem que nos serve e não que se serve de nós. Assim, espera-se que ler seja uma maneira de nos irmos escrevendo também, de modo a pensar a intimidade como um processo que lida necessariamente com inquietação num vai-vem entre o conhecido e o desconhecido.

Começamos a construir a partir de segredos. Há o que as crianças me podem dizer e contar, mas também há tudo o que não pode ser dito nem revelado (como em qualquer relação humana). Durante o período de confinamento gerado pelas medidas de contenção da pandemia, com as crianças trabalha-se para que a rotina se torne intimidade, no sentido de uma inquietação, uma incerteza que reclama experimentação. Os livros, esses, nascem dos encontros dos lugares que habitamos. Convém neste processo, estar por dentro da economia e das rotinas da casa, ou do lugar (onde se está confinado ou não) onde se podem gerar redescobertas entre imagens, matérias, sensações. É necessário sermos amadores na construção de narrativas de nós mesmos.

No encontro com o grupo de crianças, o livro de artista não impõe uma linguagem discursiva, mas serve de mediação entre o indivíduo e a (sua) realidade. O debate da intimidade através dos livros, está em estreita relação com experiências primordiais do artista com a sua obra, da criança com o seu crescimento, em ambos os casos realizando ficção e realidade num campo expandido de leitura. O encontro educativo visa perspetivar a consciencialização deste espaço de intimidade, cuidando da sobrevivência daquilo que é intrinsecamente incompreensível, daquilo que se expressa sem comunicar. A infância não é uma coisa de crianças; a intimidade não é uma coisa de adultos. A partir de João dos Santos (1991), aproximam-se os devires da infância e das intimidades. Acompanha-se Alan Prout (2005) na assunção que crianças e adultos devem ser vistos através da multiplicidade de devires em que todos estão incompletos e dependentes. Assim, pretende-se construir com crianças, desde os anos em que, obrigatoriamente iniciam o seu longo percurso em instituições educativas, um espaço para pensar ética e esteticamente os devires.

A relevância da experiência de encontro com o livro, da ação com a sua materialidade, coloca em diálogo a especificidade da conceção e produção do livro de artista e da apropriação dos livros-objeto para situações educativas, abrindo um enquadramento novo para pensar o livro e a intimidade. O conceito de *intra-ação* avançado por Karen Barad é pertinente para pensar esta abordagem: “A noção usual de interação pressupõe que existem entidades cuja existência é individualmente independente ou agentes que preexistem uns aos outros. Pelo contrário, a noção de *intra-ação* arruina o sentido comum de causalidade. (...) indivíduos não preexistem como tais, mas sim materializam-se na *intra-ação*.”⁶

No encontro com crianças, os livros de artista podem contribuir para a desagregação das estruturas ideológicas que estão na base de mistificação do sistema artístico e educativo.



Figura 3 e Figura 4. Encontros com crianças. Registo do trabalho a partir do livro *pedra líquida / água bruta / escrita afluyente*, 28/02/2021, Porto. (Joana Nascimento, 2021)

GESTOS

O contato direto das crianças com os livros de artista convoca a desativação da hegemonia do gesto, do corpo, do espaço, da matéria, da ação, da própria ideia de leitura. A experiência de leitura expande-se nas

relações materializadas / materializantes particulares onde os indivíduos existem no interior do fenómeno complexo. A sua reconfiguração contínua é uma pequena parte de um emaranhado de outras tantas relações com outras matérias. Neste sentido, Pavel Büchler adianta-nos que o “(...) *Livro de artista* pode ser visto como uma arte de ação, uma espécie de happening ou teatro, considerando a situação em que o trabalho é experienciado, e que exige a participação do leitor.”⁷ Isto é, parece veicular uma *performance* relacional, íntima na escala, cuidando dos gestos e processos na produção de livros coletivamente convocando o corpo para o exercício intelectual, o conjunto de valores estéticos, sociais, culturais, suscitados na relação que cada um vai estabelecendo, e como constrói uma conversa em torno dessa relação.

Como poderão os educadores ampliar aquilo que inevitavelmente não sabem sobre a experimentação que pretendem trabalhar com um grupo? Como podem reduzir a expectativa historicamente construída, de domesticar as incertezas que cada um traz consigo, na garantia de um futuro? Como podem tratar as conversas e os silêncios em torno das experiências sensoriais na reflexão sobre o trabalho artístico, educativo e investigativo?

A disponibilidade para respeitar as questões com que o grupo se vai confrontando está fortemente alicerçada nas experiências de vida do/a educador/a, com implicações na postura que adota perante aquilo que o/a surpreende. Impõe-se a possibilidade de encarar o trabalho da educação artística menos como uma oferta programada que se faz a um grupo de crianças, mas um trabalho fluído em espaços intersticiais⁸, ao encontro de oportunidades igualitárias de sensibilidades. A reflexão sobre estes espaços de passagem integra a infância de crianças e adultos, vistos através da multiplicidade de devires, em contacto com materialidades diversas. O gesto educativo configura uma relação de força, que tem tendência a estabelecer uma relação de poder. Essa dinâmica pode desembocar na dominação, na submissão etc. Há que pensar e trabalhar para encontrar um equilíbrio, uma posição que consiga valorizar as forças, que podem ser férteis para o trabalho, entre a pesquisa estética e ética. O livro de artista é lugar para desenvolver processos educativos suscetíveis de desnormalizar atitudes vigentes nos campos de atuação. Constitui-se veículo de reflexão sobre os devires da infância, intimidade e materialidade, legitimando-se nos diferentes encontros que motivam, no presente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O livro de artista é pensado como lugar de encontro significativo, de grande proximidade relacional, explorando gestos políticos de pequena escala, na compreensão daquilo que pode a leitura ser.

7 Tradução livre (Büchler, 1986: 30).

8 Apropria-se da medicina a caracterização de espaços intersticiais, também denominado terceiro espaço do corpo humano, é o lugar de uma passagem fluída entre órgãos.

Na situação atípica que vivemos desde o início de 2020, com a crise pandémica, as experiências que se podem imaginar obrigam a alterar procedimentos habituais no trabalho artístico, no educativo, nos modos de fazer investigação académica, etc. O valor experiencial dos procedimentos, a importância dos gestos de pequena escala, a necessidade de construir a intimidade, revelaram a sua importância com renovado vigor.

Ao longo deste texto foi necessário passar pelas noções sempre plurais de leituras, livros, intimidades e gestos, para procurar pensar o livro de artista como um lugar de encontro. Encontro desde logo evidenciado nas características do processo colaborativo do *Workshop Líquido* com vista à criação de uma publicação conjunta. Iniciado num momento adverso a quaisquer reuniões para além das estritamente necessárias, os encontros regulares de artistas interessados na partilha e debate das suas práticas, produziram uma possibilidade de aproximação reivindicando um espaço dinâmico e realizando um campo comum para as suas produções, os seus livros. O distanciamento social imposto também lançou um desafio à intenção de encontro na pesquisa, quando esta é baseada na prática, centrada nos livros de artista e no trabalho educativo com crianças.

Para refletir em torno do trabalho desenvolvido, propôs-se a mobilização da potência concetual e física da expressão *com duas pedras na mão*, enquadrando-a no problema mais amplo da investigação de doutoramento em curso, em torno dos livros de artista na educação artística. Incide-se em três aspetos particulares: a relação singular do artista com o livro criado por si; a colocação política do livro na relação com a escrita, com as imagens, com a discursividade, com diferentes materialidades; e os modos como pode o livro de artista favorecer a aproximação relacional corpo-objeto-matéria-espaço para refletir sobre o potencial campo expandido da leitura.

Mais do que acolher a autoridade dos livros no domínio formativo, destaca-se a consideração de uma metodologia que questione relações possíveis entre nós e o livro-objeto, no interior das propostas que ele pode convocar no encontro com um grupo de trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barad, Karen, & Kleinman, Adam. (2012). [Entrevista Transcrita] Intra-Actions. *Mousse Magazine*, 34. (pp.76-81) Disponível em: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/ana-hatherly-2/> Acesso em: 29/06/2021.
- Büchler, Pavel. (1986). *Turning Over The Pages: Some Books In Contemporary Art*. Cambridge, England: Kettle's Yard Gallery.
- Hatherly, Ana. (2003). *Ana Hatherly*. Entrevista concedida a Raquel Santos. Programa Entre nós. Lisboa. (vídeo: 31'48"). Produção da Universidade Aberta para a RTP. Arquivo RTP. 17/04/2003.
- Prout, Alain. (2005). *The Future of Childhood. Towards the interdisciplinary study of children*. London, New York: RoutledgeFalmer.
- Santos, João dos. (1991). *Ensaio sobre educação II – O Falar das Letras*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Schraenen, Guy. (2015). *Ulises Carrión. Dear reader. Don't read*. Madrid: MNCARS.

INVISIBILIDADES. CONSTRUINDO CAMINHOS

MARIA SUZETE BILA

Faculdade de Belas-Artes de Lisboa; Instituto de Educação, Portugal

BIOGRAFIA

Artista Plástica | Educadora de infância. Doutoranda na UL | UP através da Faculdade de Belas-Artes de Lisboa, Instituto de Educação e Faculdade de Belas Artes do Porto.

mariabila1@edu.ulisboa.pt

RESUMO

O processo criativo e o espaço potencial como caminhos na ressignificação das vivências que conduzem a novas descobertas, poderá proporcionar às crianças e jovens em situação de negligência social, oportunidades únicas

de envolvimento em processos artísticos. Questionando as práticas institucionalizadas e investigando as dinâmicas e todas as condições em que ocorre o processo criativo, com o objetivo de sugerir uma nova estrutura conceptual não estanque, na qual a nossa investigação possa prosseguir. Pretendemos procurar respostas para fortalecer a educação artística, elucidando que as artes devem estar no centro de todos os ambientes educativos.

PALAVRAS-CHAVE

Processos artísticos; Invisibilidade; Negligência social; Crianças e jovens.

INTRODUÇÃO

Os resultados de um estudo realizado pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa no âmbito da reestruturação do Departamento da Ação Social em 2019, colocaram em evidência a vulnerabilidade social como denominador comum nas famílias acompanhadas pelas equipas de Apoio à família na Grande Lisboa, tornando também visível a carência de condições que lhes permitam assegurar todas as necessidades das crianças e jovens. Associada a essas problemáticas, junta-se a existência de fatores de risco familiar/ambiental e social, tais como: a reprodução de modelos comportamentais transgeracionais de exclusão, falta de recursos pessoais, comunicacionais e económicos, assim como a inadequação na expressão da afetividade.

Alguns autores acentuam que os problemas como abuso físico e sexual causam maior impacto social devido à visibilidade e gravidade física de suas consequências, merecendo uma resposta imediata, ao contrário do que ocorre com a negligência, cujas consequências podem ser principalmente psicológicas ou emocionais internalizadas por muito tempo após o comportamento negligente.

As consequências da negligência estão associadas a níveis mais elevados de problemas de comportamento internalizados no tempo, que se manifestam pelo isolamento social e pelos níveis mais baixos de habilidades sociais e adaptativas. Assim, é necessário esclarecer que a negligência emocional, geralmente, está na base de qualquer outro tipo de violência doméstica (Valentino, Cicchetti, Toth & Rogosch, 2008, pp. 213-232)

Quebrar este ciclo implica um olhar sobre as construções históricas de uma herança que se cristalizou, institucionalizou de certa forma, tornando inquestionáveis as nossas práticas e consolidando gradualmente o empobrecimento cultural resultante da sua “colonização” pela racionalidade instrumental que se caracteriza pelo domínio económico e administrativo.

Habermas (2017) elucida-nos o funcionamento das estruturas que emanam o poder, referenciando que estão assentes em fundamentos numa justificação moral na qual serve os seus interesses, afastando-se da práxis comunicativa da vida.

Propõe uma amplitude cultural que interpenetra a vida, para resgatar lugares com o quotidiano racionalizado, melhorando os processos de comunicação que libertem a rigidez do empobrecimento cultural e que permitam que se consolide a racionalização do mundo da vida com base em mecanismos consensuais que preservam a liberdade individual e a capacidade de nos colocarmos no lugar do outro.

Desafia-nos a aprendermos antes com descaminhos que acompanham os projetos institucionalizados, evitando os erros dos programas de superação.

Procurarmos religar os domínios distintos da cultura à experiência do cotidiano que permitam o indivíduo integrar-se num mundo comum através do desenvolvimento de um *sensus communis*, que deriva do juízo reflexivo que procura encontrar o universal para cada particular.

Configurou-se importante para a nossa investigação o entendimento das novas visualidades que pressionam e configuram as identidades de solidariedade social e que determinam os seus comportamentos e as suas atitudes. Aqui reside o desafio para o investigador, ao estudar modelos e estratégias que espelham a multiplicidade da comunidade que vive em nós, para encontrarmos formas de quebrar os estereótipos e olharmos a criança e para os problemas que a cercam na sua família de forma articulada e integradora.

O conhecimento das respostas reais existentes para fazer face aos problemas reconhecidos na família e na vulnerabilidade observada nas crianças e jovens, tais como o absentismo escolar, o isolamento social, a instabilidade emocional, o baixo controlo de impulsos e os comportamentos desafiantes e de oposição, levaram-nos a repensar outro tipo de intervenção e a equacionar os nossos conhecimentos e práticas pedagógicas e artísticas, o que nos poderá ser útil para uma intervenção que proporcione a ressignificação das vivências das crianças e jovens com Processos de Promoção e Proteção (PPP).

Surgiu-nos então a necessidade de pôr em prática uma ação conjunta com as crianças e famílias que encontrasse outros pontos de vista, concretizados na partilha de metodologias, experiências e reflexões, e

ao mesmo tempo conectar-se à identidade de Artista Educadora, assumindo-a como um espaço potenciador, ao mesmo tempo flutuante e instável, que nos permitisse questionar as nossas próprias fronteiras.

Na tentativa de procurar encontrar um caminho, afigurou-se-nos essencial aprofundar o tema geral da investigação, tornando-se imprescindível compreender o modo como o modelo de intervenção familiar foi desenhado e como tem vindo a ser utilizado para a sua implementação no seio das famílias em negligência social.

Por outro lado, para circunscrevermos o nosso objeto de estudo, exploramos pensamentos, teorias e concepções psicopedagógicas defendidas por diversos autores, que nos elucidam quanto aos pressupostos da educação e arte, como uma força desafiadora na procura de novos significados que reduzam naturalmente as distâncias que se colocam entre a cultura a que nós montamos e apresentamos nos lugares de intervenção com a família. Influenciados pela bagagem cultural que nos foi apresentada, e as que as crianças e jovens inventam e montam para si mesmas como resistência.

A arte não vai trazer a resolução de todos os problemas que envolvem a condição das crianças e jovens em situação de negligência social, pois a educação e arte abarcam perspectivas estéticas que ainda são pouco explícitas, carecendo de uma relação com o “todo” que aponta para além da “arte” e da “educação”.

Habermas (2017) refere que quanto mais a arte se afasta da vida, quanto mais se recolhe à intangibilidade de uma autonomia consumada, viveremos uma utopia da reconciliação.

Sendo visível esta irreconciliabilidade do mundo social com a educação e com a arte procuramos percorrer caminhos que nos levem a novos processos de comunicar, que interpenetra a vida para resgatar lugares com o cotidiano racionalizado pela cultura institucionalizada.

No processo criativo concretizado e vivido em conjunto, percorremos caminhos do simples da realidade de vida, sem anularmos nada do que se traz, das necessidades de cada sujeito, procurando nos lugares-comuns de vida formas de comunicar. Onde os objetos e os espaços do cotidiano individual tornam-se artefactos, sem critérios nem juízos estéticos.

No processo de cada um mora a experimentação “nonsense” que por sua vez leva-nos à descoberta de novas formas de estar e de questionar novos estados da alma, o sair da “lama” sem interpretações cognitivas ou expressões avaliativas.

Realçamos na práxis do cotidiano numa comunicação afetiva o processo vivido pelo Bruno, dando à voz à forma como sentem, como vão buscar o potencial ao serviço da criatividade, realçando que a vida de cada um traz nuances de encontros que se desvinculam na narrativa individual. Procurámos nos reencontros autênticos uma necessidade da escuta

das expectativas responsivas que façam sentido único aos envolvidos criando dissonâncias, questionamentos e uma dobra que nos permita olhar ângulos, estabelecendo olhares que se entrelaçam gerando fronteiras e entrelaçamentos.

CONSTRUINDO CAMINHO

A nossa investigação tem como base perspectivas filosóficas de Deleuze e Guattari (1994), Jagodzinski (2017), Derrida (1993), Foucault (1992) Heidegger (2015), autores que apresentam um argumento convincente para quebrar as fronteiras da pesquisa baseada em artes no campo da educação artística. Propõem pesquisas baseadas em artes como eventos de imanência ontológica, que permitem ver e pensar de maneiras irreduzíveis, ao mesmo tempo que resistem à normalização. Como tal, Eisner (2001), Elliott (2010) e Garoian (2017), salientam que a prática das artes é uma pesquisa em percurso onde prevalecem pressupostos culturais, numa renúncia interminável a representações de pesquisa normalizadas, a favor da problemática contingente que surge durante a prática artística. De acordo com Winnicott (1975), é na construção do Espaço Potencial que o sujeito experimenta o viver criativo, a partir do brincar. Por meio de símbolos e da mediação pela linguagem, o sujeito insere-se num campo situado entre a realidade interna e externa, descrevendo o espaço potencial como fator altamente variável de indivíduo para indivíduo, que inclui entre duas localizações – a realidade pessoal ou psíquica e o mundo real, sendo estas relativamente constantes, uma delas determinada biologicamente e a outra, propriedade comum. Recuperamos parcialmente esta visão do autor, concebendo o espaço potencial do sujeito, não o reduzindo a uma realidade interna ou externa, relevando nele a existência dessa zona neutra que é permeável à transformação das experiências culturais e que inclui em si o interno e o externo. Reforçamos a nossa visão com Perls, Hefferline, Goodman (1997), autores que têm uma perspectiva do Espaço Potencial como sendo a síntese de todos os processos: de uma gestão cooperada que proporciona a relação com o outro e que propicia experiências em situações únicas, que levem a criança e o jovem a atingir patamares de encontro consigo, de tomada de consciência do seu processo criativo e artístico, rompendo com a consciência fragmentada sobre si mesmos.

Damos ainda relevo aos contributos teóricos de Piaget (1954; 1983), Vygotsky (1996), Bruner (1999) e Bronfenbrenner (2002), de modo a equacionarmos o modo como as crianças e jovens se desenvolvem, aprendem e pensam, e o papel que os adultos, educadores, artistas e investigadores poderão assumir nesse processo.

O impacto do confinamento levou-nos a alterar a nossa abordagem de intervenção junto das famílias, passando ao regime de teletrabalho, ajustando a nossa presença física para esta nova realidade. Foi necessário repensarmos também a intervenção junto de crianças e jovens que quebrassem o isolamento, acrescido pelo confinamento e pela comple-

xidade de problemáticas que os afetam, priorizando verdadeiramente a resignificação de vivências.

Em fevereiro de 2020, a prática do Projeto teve início com uma conversa dirigida à família, na presença das crianças ou jovens, a partir da qual compreendemos as expectativas que possuíam em relação aos seus educandos. O coordenador do processo familiar foi a ponte insubstituível nesta conexão. As conversas e entrega de materiais artísticos porta à porta, as dinâmicas individuais em jardins públicos, cafés (...), permitiram-nos captar pormenores para a definição das primeiras provocações, dando voz à criança e ao jovem para se expressarem através da arte e possibilitando que as suas representações tomassem diferentes formas.

De entre os processos intervencionados, selecionámos o do Bruno para partilhar na 8ª EPRAE. O caminho seguido foi construído mediante as suas respostas pessoais e conteúdos internos próprios, enriquecidos pela sua vida, mediante as suas experiências reais. Este caminho intuitivo, em que tudo poderá ser algo ou nada, exigia de nós uma escuta ativa do jovem e intencionalidade nas nossas respostas, o que gradualmente gerou possibilidades de aprendermos arte através da relação, tornando também a experiência artística numa esperança na mudança de contextos.

Conhecermos as suas especificidades possibilitou-nos uma envolvimento e priorização das suas necessidades e dificuldades reais vividas nos vários contextos que o envolvem. A comunicação foi crucial para não projetar o adolescente num vazio. Das vivências que vieram à tona, fizemos o “zoom” de situações que pudessem voltar a estimular outros processos e a criatividade.

Bruno ao relatar as suas primeiras experiências após ter recebido os materiais, relatou: *...pintei as estrelas e uma águia...* Ao perguntarmos se alguma vez vira estrelas, Bruno respondeu *...via na minha terra...* Este foi um dos desafios que gerou outras experiências.

Partindo sempre de situações reais da vida do Bruno, conseguimos nesta primeira fase captar o vivido, tornando-o contínuo e constituindo um caminho, valorizando, envolvendo e reorganizando o seu mundo.

Entre diferentes desafios que envolveram poemas, música, vídeo, exposições... num diálogo simples, contextualizamos o Bruno sobre diferentes narrativas visuais e gradualmente fomos vivenciando uma sequência de eventos num processo cíclico alimentado por desafios observados, aos quais foi correspondendo, preparando material, concretizando e enviando para uma posterior reflexão conjunta. Bruno não procura palavras, distancia-se de tudo o que lhe é alheio, no seu processo, o cartão é a sua paleta, lugar onde nascem novos lugares.

Num desafio inicial que implicava falar sobre a forma como sente as coisas que constrói, refere: *...não sei explicar como sinto as coisas... Eu coloco as tintas e acontecem...* Criámos espaço para a exploração,

as conversas sobre o seu quotidiano e sobre o processo criativo foram acontecendo de forma informal. Observámos que explora o seu potencial entre o silêncio, o soluçar, o movimento e a mistura da cor.

Numa visita à Gulbenkian em maio de 2020, fizemos o nosso primeiro pic-nic. Partilhamos músicas e histórias de vida. A partir daí, as saídas tornaram-se mais frequentes, entre cafés e jardins, a pintura saía à rua.

Numa visita ao domicílio, percebemos que na família ainda não havia uma aceitação desta ideia de um processo criativo. Entre o estendal da roupa, do acumular do que não se queria e o muro da varanda, encontrava-se ele a pintar (Fig. 1). Era naquele lugar que tinha feito todo o trabalho que enviara nos últimos 3 meses. Gradualmente, ajustamos as nossas expectativas e reinventamos a nossa metodologia, recorrendo a caminhos que nos levaram a vivenciarmos uma relação mais próxima com as famílias e jovens. “O processo criativo é essencial para a compreensão do pensamento da criança, na sua relação com o mundo e na forma como o recria e vive” (Hohmann & Weikart, 2011, p. 52).

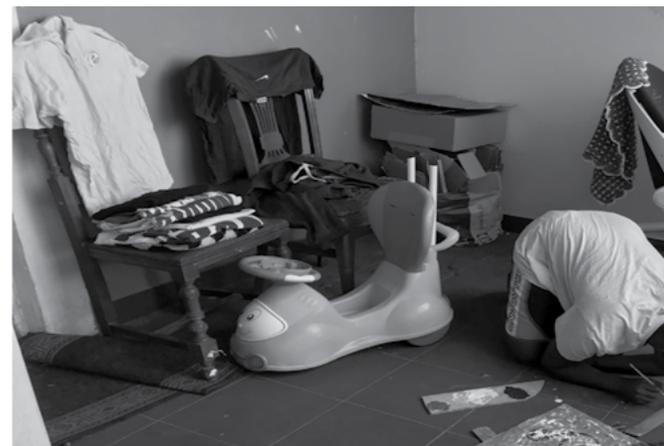


Figura 1. As mudanças no seu espaço familiar. (Fotografado pela investigadora, maio 2020)

Um novo ciclo foi surgindo, Bruno gradualmente foi realçando o EU, que foi ganhando forma. Em outubro de 2020, respondeu numa pequena entrevista informal que não se lembra quando começou a desenhar, mas lembra-se de gostar de ver um tio a fazê-lo e diz-nos: *...não sei se foi ele quem me motivou...* Acentua que muitas vezes ajudou o seu irmão mais velho a desenhar quando tinha trabalhos escolares. Nesta entrevista, o Bruno realçou o seu desejo de fazer desenhos animados, continuando a explorar o desenho. Em Novembro de 2021, conseguimos alguém que lhe explicasse o processo de animação, mas ele ficou reticente e de algum modo sentimos que ficou constrangido. Aproveitamos o resto da manhã para visitarmos a exposição no Museu Berardo. Em conversa, confidenciou *...Gosto da escultura de Bronze daquele escultor que me mostraste na exposição...* escultura de Alberto Giacometti. Ficou imenso tempo a observá-la, impulsionando-nos a registar a situação numa foto como testemunho significativo de um processo tão Seu.

Todos os registos foram enviados para o seu Whatsapp, para que pudesse partilhar o seu processo com a família, ou com quem quisesse. Em conversa telefónica com esta, perguntámos o que acharam. A mãe retorquiu... *Continua assim que vais longe...* Neste diálogo, Bruno termina a relembrar-nos uma conversa que tivemos no autocarro de regresso do CCB, *gostava que me enviassem também algo sobre aquele escultor que conversámos sobre ele, que faz o seu trabalho com as armas? gostava de ver...* Procurou então saber mais sobre o escultor Gonçalo Mabunda, enviei os links e ele fez a sua pesquisa. Refere-nos *...Gosto do primeiro pintor que me enviaste, Jackson Pollock, o artista é fascinante...*

Relacionar ideias artísticas e trabalhar com significado pessoal e contexto externo é uma forma de gerar conexão, entendendo também que cada um destes processos nunca está realmente isolado. Mas conseguimos também proporcionar momentos para refletirmos sobre essas conexões para que percebam que criar não implica necessariamente ligar-se a significados de outros artistas, mas entender que o outro teve o seu tempo, as suas histórias pessoais e viveu o seu contexto.

Em novembro de 2020, Bruno entrava sempre na oficina cumprimentando investigador com um forte abraço, organizando de seguida o seu espaço de trabalho, onde de forma contínua pintava até à exaustão. Observámos uma entrega, um prazer no processo criativo, mesmo que silencioso. Gradualmente ia intervindo com uma palavra, como se a tivesse guardado muito tempo para a dizer, bem escolhida e assertiva.

Confinados novamente no início de fevereiro de 2021, fomos obrigados a regressar ao modelo não presencial, digital, e conseguimos manter as sessões via Whatsapp, e a concorrência de outras crianças da família era grande, mas ele conseguia distribuir-lhes materiais sem perder o foco.

A dificuldade em conseguir visualizar o que estava a realizar era um jogo de paciência, a câmara ficava virada para ele, como se quisesse manter o contacto visual, na verdade começámos a aperceber-nos que ele queria era sentir que estávamos ali...

No momento final, quando virava a câmara para o trabalho, era deslumbrante a rapidez com que construía as suas peças, mantendo tamanha delicadeza. Com efeito,

“A novidade provém das qualidades extremamente pessoais na sua interação com os materiais fornecidos pela experiência. Sendo que a criatividade tem sempre a marca do indivíduo sobre o produto, mas o produto não é o indivíduo, não são os seus materiais, mas o resultado da sua relação.” (Rogers, 1971, p. 8)

Nas últimas intervenções, feitas desde maio e junho de 2021, conseguimos partilhar o processo com um discurso mais organizado sobre os seus sentimentos e gostos pessoais, nunca se restringia a um determinado conteúdo do nosso interesse, estava focado no seu processo (Fig. 2). Bruno levava para o seu espaço de trabalho outros amigos que não faziam parte do projeto e desafiava o outro a criar... E nesses momentos tivemos a oportunidade de enquanto investigadores observar esta relação de troca de papéis.



Figura 2. Em processo no espaço partilhado com o grupo no antigo Acolhimento São Cristóvão. (Fotografado pela investigadora, maio 2021)



Figura 3. Espaço de trabalho individual disponibilizado pela SCML no antigo acolhimento São Cristóvão. (Fotografado pelo investigadora, maio 2021)

CONCLUSÃO

A viabilidade da educação artística “vem da especificidade da arte e da singularidade da educação como esferas autônomas do esforço humano e como fenômenos de liberdade e inteligência humanas” (Baldacchino, 2017, p. 65).

Num tempo de pandemia, conseguimos afirmar a nossa “Liberdade” nestes pequenos contextos e obter legitimação para as experiências das crianças e jovens, procurando nas suas relações com o mundo um sentido para a sua vida, tendo em conta as motivações, as expectativas de cada um, o que observam, vivem e experienciam.

Passado um ano e meio da investigação, naturalmente fomos criando caminhos, por vezes invisíveis, que deram ênfase à especificidade dos participantes e uma originalidade irredutível aos acontecimentos.

Não nos distanciamos do nosso processo criativo enquanto investigadores, procurámos que a teoria e o método caminhassem com a prática que vivenciamos e recolhemos, permitindo-nos a possibilidade de ponto de partida e uma contextualização do objecto de estudo face ao seu contexto de vida, um enquadramento a nível dos conceitos e dos diferentes paradigmas dentro da investigação em educação e arte.

Procurámos crescer no modo de fazer a investigação, indo ao encontro das especificidades dos contextos em estudo. Questionamo-nos se estamos a lidar com os técnicos envolvidos de maneira adequada. Qual metodologia? Que escuta? Que desafios? Que envolvimento? Que resposta?

Tendo em conta as diferentes subjetividades face à complexidade do nosso objeto de estudo e de promoção de mudanças, procurámos não anular nada no campo de estudo, mas seguirmos um caminho no qual nos envolvemos na realidade. Sentimos que esses contextos eram pressupostos essenciais nos quais poderíamos iniciar as nossas ações educativas e artísticas sempre numa procura.

Em alguns momentos, sentimos a necessidade de uma autorregulação e de autonomia para assim refletir sobre a prática com outros técnicos, ouvindo as contrariedades e os benefícios, para restabelecermos o nosso caminho de forma consciente.

Gradualmente, com a envolvimento de outros técnicos no projeto e a troca de informação, em reuniões, conversas informais e estudos de caso, fomos extraíndo determinados aspetos que conseguimos partilhar na exposição do Processo Criativo “Caminhar com Sentido(s)” (Fig. 4), que teve lugar em julho de 2021, em Lisboa, no Espaço Santa Casa.

Vivemos neste processo o incerto e o instável, contemplando nesta investigação as irregularidades, instabilidades, desvios, choques, desorganizações e desintegrações.

Não fazemos da estabilidade o nosso foco, mas a evolução de todo o Processo, com tudo o que o envolve, de forma a aprendermos novos caminhos.

Procurámos na nossa intervenção favorecer a descoberta, sem modelos pré-definidos, privilegiando a escuta, a comunicação e a compreensão, a partir de diálogos abertos, de entrevistas flexíveis, de diários de bordo, fotografias, vídeos, tornando visíveis os invisíveis.



Figura 4. Exposição dos trabalhos das crianças e jovens no Espaço Santa Casa. (Fotografia audiovisuais da SCML, julho 2021)

Elaborámos esboços de modelos e teorias passíveis de ajustamentos graduais, reformulações e recriações progressivas.

Não havendo relativismo para a autonomia das nossas ações, porque nelas emergem relações contingentes entre indivíduos e a sociedade. Urge reconstruir, destruir e demolir barreiras que separam a educação da arte nos lugares onde as práticas institucionalizadas persistem e assim procurarmos novas formas pelas quais poderemos reivindicar autonomia com base na educação e na arte.

Aos poucos, construímos um Caminho e tornamo-nos Visíveis através da forma como nos desdobramos por infinitas formas de pensar, de ser, de fazer, e de criar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Baldacchino, J. (2017). <i>Art's Ped(ago)gies What Is Art Education?</i> After Deleuze and Guattari, This Palgrave Macmillan imprint is published by Springer Nature (pp. 163- 236). | Bruner, J. (1999). <i>Para uma teoria da educação</i> . Lisboa: Relógio d'Água. |
| Bronfenbrenner, U. (2002). <i>A Ecologia do Desenvolvimento Humano: Experimentos naturais e planejados</i> . Trad. Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas. | Deleuze, G., Guattari, F. (1994). <i>What is philosophy</i> (H. Tomlinson & G. Burchell, Trans.) New York: Columbia University. |
| | Derrida, J. (1993). <i>A voz e o fenômeno</i> . ISBN. 8571102910. Jorge Zahar, 1994. Rio de Janeiro. |

- Eisner, E. (2001). *Devemos criar objetivos para a educação artística?* *Educação Artística*, 54 (5), (pp. 6-10).
- Elliott, J. (2010). *Building Educational Theory through Action Research*. In S. Noffke, & B. Somekh, Handbook of Educational Action Research. London: Sage. (pp. 28-38).
- Foucault, M. (1992). *A escrita de si. O que é o autor?* Lisboa: passagens. (pp. 129-160)
- Garoian, C. R. (2017). *Learning by Swimming in Signs. How Fortuitous! What is art education?* After Deleuze and Guattari. Education, Psychoanalysis, and Social Transformation. ISBN 978-1-137-48127-6 (eBook). (pp. 65-80).
- Habermas, J. (2017). *A modernidade: um projeto inacabado*. ISBN:978-972-699-985-0 2ª edição. Lisboa. Nova Vega
- Heidegger, M. (2015). *A origem da obra de arte*. ISBN:978-972-44-1379-2. Lisboa. Edições 70.
- Hohmann, M., Weikart, D. (2011). *Educar a criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jagodzinski, J. (2017). *A Critical Introduction to What Is Art Education? What is art education?* After Deleuze and Guattari- Education, Psychoanalysis, and Social Transformation. ISBN 978-1-137-48127-6 (eBook). (pp. 1-46).
- Perls, F., Hefferline, R., Goodman, P. (1997). *Gestalt-Therapy*. 3ª Edição. São Paulo. Summus Editorial.
- Piaget, J. (1954). *Education artistique et la psychologie de l'enfant in Art et Education: Recueil d'essais*. Paris: Unesco. (pp. 22-23).
- Piaget, J. (1983). *Piaget's theory*. In P. Mussen (Ed). Handbook of Child Psychology. 4th edition. Vol. 1. New York: Wiley.
- Rogers, C. R. (1971). *Para uma teoria da Criatividade*. Edições Itau.
- UIF (2019) - *Manual de Procedimentos*- Santa Casa da Misericórdia de Lisboa. DM nº 1231/2018 de 19 de outubro.
- Valentino, Cicchetti, Toth & Rogosch, (2008). *Development and Psychopathology* 20 (2008), 213-232 Copyright # 2008 Cambridge University Press Printed in the United States of America. DOI: 10.1017/S0954579408000102
- Vygotsky, Lev Semenovich. (1996). *Pensamento e linguagem* (trad). São Paulo: Martins Fontes.
- Winnicott, D. W. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Trad. de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro, Imago, 1975.

NOTAS SOBRE A EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA ENQUANTO TECNOLOGIA DO INSTINTO¹

MAGDA SILVA

i2ADS, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

BIOGRAFIA

Magda Silva, 1983. Licenciada em Artes Plásticas pela FBAUP (2010). Mestre em Ensino de Artes Visuais pela FPCEUP e pela FBAUP (2013). Foi educadora no Museu de Arte Contemporânea de Serralves. Atualmente é bolsista da FCT no âmbito do Doutoramento em Educação Artística – FBAUP, onde colabora com o i2ads.

magda.silva000@gmail.com

RESUMO

Neste texto faço uma breve incursão pelo discurso pedagógico das primeiras décadas do século XX. O meu objetivo é o de recuperar algumas ideias que nos permitam discutir sobre as funções normalizadoras da educação da infância. Centro-me assim na noção de *instinto* e procuro observar uma engrenagem médico-pedagógica cujos efeitos são constituintes do modelo de educação que ecoa no presente.

PALAVRAS-CHAVE

Instinto; Criança; Afetividade; Sublimação; Jogo.

INTRODUÇÃO

A investigação que me encontro a desenvolver relaciona-se com a ideia, que conhecemos no presente, de imaginação infantil. Não é esse, no entanto, o assunto deste texto. Se essa ideia me levou a uma análise de caráter histórico, cedo tive necessidade de compreender como a educação da infância cumpriria funções tecnológicas. É sobre este aspeto que aqui me pretendo debruçar tomando como pretexto a noção de instinto e a sua configuração no discurso pedagógico, pelas primeiras décadas do século XX.

No seu curso sobre *Os anormais*, Michel Foucault (2001) mostra-nos a emergência, a partir da Modernidade, de um poder normalizador, permitindo-nos perceber como a noção de *instinto*, com a introdução da ideologia evolucionista no campo da psiquiatria, adquirira caráter capital no modo como se havia de colocar o problema do que seria patológico no campo das irregularidades da conduta; mas também todo um modo novo de passar a pensar, e atuar, sobre o problema do *homem*. Com efeito, e por uma análise do discurso pedagógico, é possível observar que a noção de instinto constituiu também injeção teórica no campo da pedagogia onde a criança se descreveria como um indivíduo primitivo, esse enunciado que percorreu todos aqueles estudos de pedologia e de psicologia experimental que puderam fundamentar os movimentos

¹ Este texto resulta de uma investigação financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT) no âmbito de uma Bolsa de Doutoramento.

que apareceram no cenário da I Guerra Mundial e que defenderam uma Escola Nova. Isto significa que no plano de uma educação para a infância, tal como essa se justificaria nas primeiras décadas do século XX, nos é possível perceber certa engrenagem médico-pedagógica que – atendendo ao facto da criança sua destinatária se encontrar ainda em estado particularmente *selvagem*, isto é, muito próxima da *natureza* –, a situaria num período de elevado risco dentro daquilo que o instinto poderia anunciar de *anormal* ao futuro do indivíduo. Assim, nas novas pedagogias, em que a única educação adequada seria aquela que se baseasse num conhecimento científico sobre a criança, o instinto tornava-se um objeto próprio e encontraria as suas necessárias traduções.

UMA AFETIVIDADE PARA SUBLIMAR

Quando o pedagogo português Faria de Vasconcelos se referia à “importância extrema da afectividade na formação do carácter” e à “necessidade primordial do seu estudo” falava-nos de um conjunto de processos que condicionavam “a incitação necessária a todas as formas de actividade”, tanto ao nível do “comportamento” quanto da “vida intelectual”. Neste sentido, quando o mesmo autor afirmava que a criança do jardim de infância deveria aprender *a lutar contra si mesma*, era sobre a *afectividade* e, logo, sobre uma regulação dos próprios instintos, que falava (Vasconcelos, 2009/1931, p. 421-422; 2006/1924, p. 510). É que as crianças, que *eram todas diferentes* como as psicociências haviam podido afirmar, também eram herdeiras de certos caracteres instintivos que as situavam pelo nascimento no primeiro ‘grau’ do *homem*, a partir do qual deveriam evoluir. O *evolucionismo* havia insuflado a pedagogia e especialmente através da *teoria da recapitulação*. Como escrevia Adolphe Ferrière (1934/1931), o “motor da vida espiritual” da criança era *interno* e constituído por “instintos, tendências e interesses”. Estes iriam surgindo ao longo das diferentes idades segundo uma “sucessão” que estaria “em relação com o temperamento individual e com a lei biogenética, isto é, com o paralelismo entre a evolução da criança e da humanidade” (p. 80). Tal irrupção teórica viera colocar a ideia de *natureza infantil* entre os animais e suas forças vitais: eis por que se tornava necessário inserir nos interesses *naturais* ancestrais e biogénéticos, todos os outros que fossem, na sociedade em normalização, convenientes à criança a devir *homem civilizado*, atendendo ao facto de que era essencialmente sobre a criança filha desse *homem* que se escrevia (Ferrière 1967/1921, p. 53-54). Assim, no que deveria ser uma educação para a infância, propunha-se a *recapitulação* de uma humanidade que em cada criança testemunhasse a progressão da natureza até à forma de uma vida socialmente adaptada. Porém, não se tratava de controlar nem de refrear uma *afectividade*. Nas novas pedagogias havia precisamente que encontrar os modos de favorecer a sua ‘melhor’ expressão. É que as *tendências instintivas*, e sobretudo sexuais, que se manifestavam na criança aquando do seu nascimento, longe de se extinguirem, e se apenas contrariadas, armazenar-se-iam no *inconsciente* podendo originar eventos que podiam ir do *feitio* a crimes da maior gravidade (Fontes, 1926, p. 4).

Para Faria de Vasconcelos (2010/1934), a *educação sexual*, que não era menos do que a *educação das tendências*, consistia num dos problemas mais complexos da pedagogia, exigindo ser abordado desde a primeira infância e já não apenas a partir da puberdade, como no passado se fizera. Com efeito, a sublimação fora desde logo apresentada à prática pedagógica como aquele processo que “interessa sobremaneira ao educador” (Fontes, 1926, p. 7) pois, como explicara Vítor Fontes, pela sublimação, todo o excessivo instinto sexual de outro modo condenado ao inconsciente poderia devir em “amor pela humanidade, pelo bem dos outros, numa bondade cristã” (Fontes, 1926, p. 11). Tornara-se certo que toda a tendência manifestada pela criança vinha à superfície para satisfazer uma necessidade profunda, importava por isso que “o educador” soubesse substituir uma “tendência nociva” por uma “tendência boa” que cumprisse a mesma necessidade. Era o que explicava Claparède que acrescentava: “é a esta espécie de substituição, – que se realiza muitas vezes espontaneamente, mercê da acção do meio – que Freud dá o nome de sublimação” (Claparède, citado por Lima, 1936, p. 131). O “conceito fecundo”, auxílio da “derivação e satisfação ideal” das “tendências sexuais” podia ter como meios os “exercícios físicos”, os “jogos” e a “actividade estética” (Vasconcelos, 2010/1934, p. 271). Meios, na verdade, de atingir *tendências derivadas complexas*, a noção que Faria de Vasconcelos (2009/1931) traduzia do modelo de *classificação das tendências* elaborado por Ovide Decroly, essa sucessão que pressuponha a transformação de *tendências naturais* em *sentimentos superiores*.

INSTINTO, IMAGINAÇÃO E UM JOGO PEDAGOGICAMENTE ATIVADO

Sob suas necessárias traduções, o instinto constituiu uma energia natural e maleável mas este também esteve ligado a uma *imaginação* própria da criança, apresentada como um processo primitivo de pensamento. Se “é hoje assente em psicologia que a evolução da criança reproduz (...) a evolução da própria humanidade”, a “meninice”, que se situava entre os 2 e os 8 anos, correspondia a uma fase em que a criança tendo já “consciência e um certo interêsse pelo mundo que a cerca” não é ainda capaz de apreender “a essência das coisas” (Fontes, 1933/1931, p. 106). Nesse período, “correspondente ao *período selvagem* da história da humanidade”, segundo explicava Vítor Fontes, não resta à criança senão atribuir às coisas “qualidades fantásticas, anímicas”. Uma “falta de sentido crítico” fazia com que a “imaginação” vagueasse “num mundo inteiramente novo e cheio de mistérios” levando a criança “a construir uma atmosfera irreal onde a convicção não tem base sólida”, e claro: esse estado propiciava a que “nesta idade”, “como em nenhuma outra”, a criança estivesse em risco de “cair nos mais errados e perigosos caminhos e tendências” (Fontes, 1933/1931, p. 119-121). Com efeito, a educação infantil teria a função de situar a criança no mundo mas o melhor meio de o fazer seria através da condução de certos “predicados psicológicos”. Assim, esclarecia ainda o médico, “nesta idade o meio de educação por excelência é o jogo, a brincadeira” (Fontes, 1933/1931,

p. 120). O primitivo processo de pensamento tendente a satisfazer-se na *imaginação* seria habitado, entre outras características, pela forma dominante do *jogo*, esse que cabia mobilizar de forma produtiva. Eis o que já havia explicado Pierre Bovet, em *L'Instinct Combatif*. Nesse livro, o psicólogo e pedagogo suíço observava que a aproximação entre as noções de *jogo* e de *instinto* constituía uma das mais fecundas descobertas da psicologia da criança. Bastaria observar as lutas, com maior ou menor agressividade, que poderiam ser praticadas entre os mais pequenos e perceber que essas correspondiam, na verdade, a *jogo*. Afirmava que quem diz *jogo* também diz *instinto* e que, embora essa descoberta se desse a Karl Groos, para quem o verdadeiro jogo seria o do pequeno animal e o da criança, nenhum outro soubera demonstrar tão bem as suas aplicações quanto Édouard Claparède (Bovet, 1917, p. 48). Claparède (1909/1905), no seu *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale* explicara a importância do jogo no desenvolvimento da criança salientando, diante de diferentes teorias, a formulação dada por Groos relativamente às suas funções *preparatórias*. O jogo apresentar-se-ia então, nos *animais superiores*, como preparação para a vida *séria* e logo, como meio de exercitar certos instintos que, à nascença, se encontrariam parcamente desenvolvidos. Muito embora Claparède destacasse esta função preparatória, reconhecia que esta não esgotaria as funções de todo o *jogo* que, como o norte-americano Harvey Carr mostrara, tinha uma utilidade biológica mais extensa atuando como estímulo do crescimento orgânico, o que se relacionaria com o desenvolvimento do sistema nervoso. Na verdade, e além de outras utilidades, Carr observara ainda a seu propósito uma *ação catártica*. Esta destinar-se-ia a certos instintos ainda *vivazes* e até *anti-sociais*, que seriam pouco apropriados ao *atual estado da civilização*. Sobre esta atuação, o psicólogo suíço via necessário fazer um esclarecimento: tratar-se-ia apenas de uma temporária *expulsão*, não dos próprios instintos, mas das *emoções* que esses pudessem desencadear. Com efeito, o desenvolvimento psicológico da criança não era o resultado puramente natural de forças inatas: este requeria o exercício do *jogo* que a acompanhava desde o nascimento para que esta se desenvolvesse, fisiológica ou psicologicamente, a si mesma (p. 80-92).

UM MEIO INTERESSANTE

Numa apropriada educação infantil, isto é, “exclusivamente baseada na natureza da criança”, como escrevia Adolfo Lima (1924b), tratar-se-ia então de “adoptar como ponto de partida os interesses da criança manifestados na sua actividade lúdica”. Assim, a escola deveria ser organizada para “desenvolver essas qualidades activas, êses motivos de acção, de trabalho da criança” (p. 20). De um jogo *primitivo* caminhar-se-ia para um jogo pedagogicamente administrado que se estabilizaria como um dispositivo natural de propor actividades à criança que, sendo simultaneamente espontâneas, equivaleriam a exercitar dentro de si e, a partir de si mesma – isto é, pela própria *atividade* –, as tendências nela mesma existentes. Para instalar ordem dentro do espírito infantil – isto é, para facilitar a eclosão, no indivíduo vulnerável que constituía

a criança, de um pensamento progressivamente adaptado e inteligente –, a natureza, como origem a partir da qual a humanidade se desenvolvera, constituía-se como o mais adequado meio para responder às *tendências latentes* da criança. Eis o que defendia o psicólogo, médico e pedagogo belga Ovide Decroly (1925), para quem o meio natural se afirmava imprescindível para que os *interesses* da criança pudessem *nascer e florescer* da melhor forma.

Com efeito, “o espírito da criança”, como escrevia Claparède no prefácio do primeiro livro de Piaget, era tecido em dois planos diferentes. Se “o trabalho operado no plano inferior” era “nos primeiros anos, muito mais importante”, assim se devia ao facto desse ser “obra da própria criança, que atrai para si e cristaliza ao redor das suas necessidades tudo o que é capaz de satisfazê-la”. Esse era “o plano da subjectividade, dos desejos, do brinquedo, dos caprichos, do *Lustprinzip*, como diria Freud” (Claparède, 1977/1923, p. 15). O outro plano, que só poderia ser o da *realidade*, também participava no *espírito da criança*, mas os *primeiros anos* – ao longo dos quais esta se desenvolveria na proporção inversa de certo *egocentrismo* (Piaget, 1977/1923, p. 93-94) –, precisavam de ser acompanhados por influências salutares. Como também Claparède observou, a sublimação poderia acontecer, *por vezes mercê do meio...* Isso significaria que no meio organizado que era o jardim de infância, e em que o jogo constituía a mais pura forma da atividade infantil, também se associassem às tendências da criança, e em particular às suas tendências sexuais, objetos “elevados e puros, e não lascivos e baixos”, “de modo a que a sua orientação se não realize numa direcção perigosa”. Afinal, “ainda que primitivas, originárias, constitutivas e permanentes em sua essência, oferecem as tendências certos caracteres de plasticidade, de variabilidade, de educabilidade relativamente consideráveis que permitem actuar sobre elas.” (Faria de Vasconcelos, 2010/1934, p. 270-271).

COMO UM FIM POSSÍVEL: FAZER O CORAÇÃO

Se a imagem dos antepassados do *homem* situara a criança num mundo constituído por objetos e materiais a conhecer com os *sentidos*, os quais deveriam despertar e orientar os seus *interesses*, não havia grandes questões a colocar a essa necessária *recapitulação* da grande aventura, positiva e progressiva, da humanidade, que o conhecimento científico da criança viera assegurar, unindo os diversos pedagogos que marcaram o discurso das primeiras décadas do século XX, em *espantoso sincronismo* (Ó, 2003, p. 126). O *eu* infantil que deveria emergir do governo dos próprios instintos era também aquele que pelo menos desde o século XIX já havia sido fixado a uma criança como sendo capaz de grandes manifestações morais e intelectuais (Popkewitz, 1997, p. 76). Tratava-se agora de formar esse *eu* a partir dos graus inferiores do psiquismo humano, ou como escreveu Adolfo Lima, de “transformar a matéria bruta de um pequeno animal – aliás encantador – num ser civilizado” (Lima, 1936, p. 152). As tendências sublimadas ligavam-se à sensibilidade própria daquele que tem horror ao feio, ao violento e

ao sujo: relacionavam-se com uma *estética*, como também este nos explicou (Lima, 1924a). Eis, portanto, em que consistiria uma grande tarefa do jardim de infância: *formar*, na criança, “o seu coração e o seu carácter” (Vasconcelos, 2006/1924, p. 510). Enraizando numa afetividade sublimada, tais noções sinónimo representavam o produto dessa luta que a criança teria que fazer *contra si mesma*, da qual deveria emergir uma natureza pura e *verdadeira*, plena de bons sentimentos.

FECHANDO

Neste texto fiz alguns apontamentos no sentido de problematizar a educação da infância, pelas primeiras décadas do século XX, enquanto tecnologia do *instinto*. Se tal noção pôde, no campo médico, determinar-se como o fator etiológico da delinquência, da anormalidade e até da violência das guerras, o discurso pedagógico não esteve na ignorância desses perigos e ao mesmo tempo que organizou o emolduramento que melhor proporcionaria o desenvolvimento infantil, fê-lo confundir-se com profilaxia e terapêutica de instintos inatos e irredutíveis. Com efeito, a única educação adequada a dar à criança incorporara as modificações que as teorias evolucionistas puderam introduzir na noção de natureza e neste sentido, o *jardim de infância*, nascido de uma visão criacionista e cristã, não cessou de reunir *flores* no seu interior (Ottavi, 2004). Ao mesmo tempo, os instintos e tendências com que toda a criança nascia representaram energias com as quais importaria lidar eficazmente, isto é, foram energias adaptáveis e suscetíveis de transformação, em outras palavras, de inserção no interior de normas feita à medida do sujeito da infância.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bovet, P. (1917). *L'Instinct Combatif*. Delachaux & Niestlé S. A. / Librairie Fischbacher S. A.
- Claparède, É. (1909). *Psychologie de l'enfant et pédagogie expérimentale*. Librairie Kündig. (1905 a edição original)
- Claparède, É. (1977). Prefácio. In J. Piaget, *A linguagem e o pensamento da criança*. (pp. 13-19). Moraes Editores. (1923 a edição original)
- Decroly, O. (1925). Les facteurs qui déterminent la libération des intérêts. *Pour l'Ère Nouvelle, Revue Internationale d'Éducation Nouvelle*. 4(17), 6-10.
- Ferrière, A. (1934). *A escola por medida pelo molde do professor*. Educação Nacional. (1931 a edição original)
- Ferrière, A. (1967). *A escola activa*. Editorial Aster. (1921 a edição original)
- Fontes, V. (1926). Psico-pedanalise. *Educação Social*, 3(10), 1-11.
- Fontes, V. (1933). *Crianças anormais*. Ferin. (1931 a edição original)
- Foucault, M. (2001). *Os anormais, Curso no Collège de France (1974-1975)*. Martins Fontes.
- Lima, A. (1924a). A estética e a moral. *Educação Social*, 1(5/6), 37-48.
- Lima, A. (1924b). Educação prè-escolar. *Educação Social*, 1(13/14), 18-26.
- Lima, A. (1936). *Pedagogia sociológica II*. Livraria Escolar Progredior.
- Ó, J. R. (2003). *O governo de si mesmo, Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX)*. Educa.

- Ottavi, D. (2004). *De Darwin a Piaget, Para uma história da psicologia da criança*. Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1977). *A linguagem e o pensamento da criança*. Moraes Editores. (1923 a edição original)
- Popkewitz, T. (1997). *Sociología política de las reformas educativas, El poder/saber em la enseñanza, la formación del profesorado y la investigación* (2 ed.). Morata.
- Vasconcelos, F. de (2006). Bases para a criação de um jardim de infância (Tipo municipal). In J. F. Marques (Org.), *Obras completas III 1921-1925* (pp. 507-514). Fundação Calouste Gulbenkian. (1924 o texto original)
- Vasconcelos, F. de (2009). Selecção dos alunos sob o aspecto moral. In J. Ferreira Marques (Org.), *Obras completas IV 1925-1933* (pp. 409-430). Fundação Calouste Gulbenkian. (1931 o texto original)
- Vasconcelos, F. de (2010). Problemas Escolares. In J. Ferreira Marques (Org.), *Obras completas V 1933-1935*. (pp. 1-271) Fundação Calouste Gulbenkian. (1934 a edição original)

DESPIR PRÁTICAS ESCOLARES NA CONSTRUÇÃO DE DEVIRES OUTROS – TENSÕES E CONTRADIÇÕES¹

MARIA INÊS DE PEREIRA BARREIRA

i2ADS, Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Portugal

BIOGRAFIA

Maria Inês Barreira, nascida no Porto, mestre em Arquitetura (2014) e mestre em Ensino das Artes Visuais (2018), é doutoranda em Educação Artística pela Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP) e bolsista FCT desde 2020. É Investigadora integrada não doutorada do Instituto de Investigação em Arte Design e Sociedade (i2ADS).

RESUMO

São, hoje, cada vez mais evidentes as relações de poder que se inscrevem no interior de uma escola mergulhada num sistema de regras e cujos efeitos que produzem nos corpos e nas formas de agir e de pensar, enformam o conceito de hegemonia da infância. Desta forma, partindo de um trabalho de campo do projeto LabEA-Felgueiras, vocacionado para a for-

mação de professores do 1º ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-escolar, procura-se pensar sobre a complexidade que habita na construção de um pensamento sobre uma descolonização de práticas de educação artística que contrariem as tensões da escolarização da infância e que se desprendam do desejo do dispositivo escolar de determinar um tipo de sujeito, procurando a possibilidade de devires outros, sem que se caia na ideia de um certo salvacionismo, refletindo sobre a emergência de uma *Queerização da infância* enquanto desobediência a uma cristalização da infância.

PALAVRAS CHAVE

Educação Artística; Infância; Poder; Tensões; *Queerização*.

INTRODUÇÃO

Quando nos voltamos para o universo do pré-escolar e primeiro ciclo, é clara a naturalização de um saber fazer e de práticas pedagógicas inscritas no interior de um discurso que procura definir um determinado tipo de ser criança. E se este sistema de racionalidade que tende a cristalizar a infância me causa inquietação, maior tensão me surge quando me coloco a mim em jogo enquanto investigadora/educadora no terreno.

Assim, o trabalho que se apresenta, procura pensar sobre o modo como a visão da infância (uma infância hegemónica) tem vindo a ser construída dentro do âmbito educacional, (mais especificamente nos primeiros níveis de educação) no interior do qual ainda se manifestam preconceitos e silêncios impostos em relação a identidades outras, reforçando as discriminações. Pretende ainda apontar para a emergência de uma *Queerização da infância* enquanto desobediência a uma hegemonia da

¹ Investigação desenvolvida a partir de Bolsa de Doutoramento concedida pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, no âmbito do Fundo Social Europeu da União Europeia e do Programa Operacional Regional Norte, Portugal 2020.

infância, e sobre a qual o ser ontológico da criança não é passível de ser previsto. Uma terceira fase deste trabalho passa por refletir sobre os desafios e as complexidades quando se pensa em práticas des- construtoras de entendimentos normativos acerca da criança, a partir de uma imersão no terreno, com um grupo de investigadores, em cinco agrupamentos escolares no Município de Felgueiras, no âmbito do projeto LabEA-Felgueiras – Laboratório de Educação Artística – e refletir também sobre as tensões e contradições enquanto investigadora/educadora neste enfrentamento dessas contradições das tentativas de subverter os mecanismos inscritos no sistema escolar e, ao mesmo tempo, das categorias estabelecidas em mim.

HEGEMONIA DA INFÂNCIA

Neste encontro, comecei por “trazer para cima da mesa” a ideia de uma infância hegemónica/cristalização da infância, que muito autores me ajudam a pensar, que se torna clara no interior de uma escola onde a construção de um determinado tipo de ser (excluindo outros) e a ideia de produção constituem a base do seu funcionamento. Nas palavras de Catarina Martins (2016, p.205):

“Se falarmos, portanto, de arte que existe na escola, referimo-nos a um composto. Aquilo que designamos por arte não passa de uma alquimia curricular. Os princípios que governam esta alquimia não são os dos saberes nomeados, mas antes os das ciências psicopedagógicas que organizam comportamentos e formas de estar (motivação, inclusão, auto-estima, etc) e constroem teses culturais sobre modos de vida particulares.”

De facto, quando olhamos para o currículo escolar das artes no ensino básico, aparece-nos implícita uma criança que se constitui como um determinado tipo de ser, que aprende de uma forma específica e progressiva e que não é mais do que uma forma de regular um estado de ser. Este estado de ser surge articulado a práticas de governo que se focam na individualidade de cada um, e onde a escola exerce um poder disciplinar a partir daquilo que se considera bom/mau, normal/anormal, avaliando conhecimentos e comportamentos, e comparando-os através de um sistema de referências universal. Nas palavras de Jorge Ramos do Ó são precisamente “essas escalas orgânicas e combinatórias, como as dos testes de inteligência ou personalidade, que paradoxalmente dão visibilidade aos indivíduos. É, pois, todo um poder que individualiza justamente na medida em que obriga à homogeneidade.” (2001, p. 39).

Se olharmos com mais atenção para os currículos de educação artística percebemos esta arena da linearidade, como se educar se tivesse de manter num único caminho, na lógica da transmissão de hábitos que capacitam a criança a viver e a adaptar-se a uma sociedade e a uma base cultural. A escola, nas palavras de Jorge Ramos do Ó é “a instituição que institui, que dá a conhecer e a reconhecer a identidade do escolar (...) é por ação da escola que um nome individual passa a ser tomado como

uma essência e esta como uma competência. Um direito a ser que é, na realidade, um dever ser.” (2019, p. 295). Assim se justifica a construção da ideia de criança universal, que é capaz de “dominar” e desenvolver aquilo que lhe é pedido e que se espera que faça, de trabalhar em grupo, de resolver problemas, que responde positivamente a um determinado imaginário de ser criança e que nos leva a pensar que as práticas de ensino-aprendizagem em educação artística se fixam muito mais a formas de regular a criança do que no desenvolvimento de um conhecimento específico deste território. Para além disso, a criança também se auto regula e aprende a conduzir-se em função dessas mesmas imagens construídas. São estas relações de poder que se inscrevem nas “tecnologias de si” (Foucault, 1988) e a partir das quais os sujeitos procuram regular-se para, segundo Foucault: “atingir certo estado de felicidade, pureza, sabedoria, perfeição ou imortalidade” (1988, p. 18). E o professor também se auto regula segundo estes princípios naturalizados, conduzindo o desenvolvimento da criança de acordo com as imagens que definem a noção de criança normal, silenciando questões de género, sexualidade, classe, raça, corpos subalternos e todas as infâncias que escapam aos padrões dicotómicos, legitimados “por dispositivos disciplinares vários (da psicologia, da escola, da família)” (Martins, 2016, p.202), e que desafiam atualizações no currículo escolar, ainda construído a partir de uma matriz heteronormativa e ocidentalizada.

QUEERIZAÇÃO DA INFÂNCIA

Pensar então sobre a forma como a hegemonia da infância é assegurada pela, nas palavras de Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1992), “maquinaria escolar” assente em estereótipos que alimentam a lógica dominante, leva-me ao conceito de *Queerização da infância* que personifica uma resistência aos mecanismos de controlo de uma sociedade que persiste em olhar a criança não só a partir de uma escala de desenvolvimento progressivo dos estados da sua “evolução”, mas também a partir de representações heteronormativas, marcada por aspectos biológicos que a perpetuam como sujeito universal e assexual (como se pudessem deixar as suas manifestações afetivas e corpóreas do lado de fora). Subvertendo esta noção de identidade fixa e imutável, Judith Butler ajudou-me a pensar no conceito de *performatividade*, onde considera que os géneros masculino e feminino, são uma estrutura binária de género dominada de maneira subtil, que não se percebe tal poder, criando assim uma matriz heterossexual. Ou seja, a cultura impõe práticas inseridas num referencial binário (femininas ou masculinas), excluindo quem não se enquadra nesta imposição de comportamentos e constituindo assim uma identidade “forçada” e cada vez mais afastada da realidade. E sendo as identidades de género, atualmente apresentadas, excludentes, torna-se necessário desconstruí-las, para acolher todas de acordo com as singularidades de cada um. Deste modo, dizer que o género é performativo implica dizer que género não define algo que nós somos, mas sim aquilo que fazemos, através da repetição de normas cristalizadas de género, imposto por práticas regulatórias. E a teoria de performatividade detém-se nas interseções do género com

outras modalidades de diferenciação social como a raça, a etnicidade, classe entre outras. “Género, pois, como performativo, e como tal criador, gerador e legitimador de uma determinada realidade que mais não é do que socialmente construída e partilhada” (Butler, 2017, p. 8). Ora, a partir daqui, pensar numa *queerização da infância* é pensar sobre um corpo que resiste à disciplinarização, que subverte as figuras e os estereótipos, e todos os marcadores de exclusão e hierarquias e que desestrutura o estatuto da normatividade reproduzido pela escola, no sentido de pensarmos que lugar a escola lhes reserva. *Queerização da infância* surge aqui como uma desobediência sobre a qual o sujeito não pode ser antecipado.

TENSÕES E CONTRADIÇÕES – IMERSÃO NO TERRENO

Assim, a partir do projeto LabEA-Felgueiras (Laboratório de Educação Artística), constituído por um grupo de sete investigadores, no qual me incluo, e que consiste num projeto piloto na área da educação artística, vocacionado para a formação de professores do 1º ciclo do Ensino Básico (1º C.E.B) e da Educação Pré-escolar, que envolve a Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP), através do seu Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade (i2ADS), e a Câmara Municipal de Felgueiras (CMF) imergimos em cinco agrupamentos escolares, neste projeto lançado pela CMF que teve sempre o objetivo, recorrendo às artes, de melhorar a qualidade de ensino e, assim, combater o insucesso escolar. Contudo, uma visão crítica sobre o modo como as artes são vistas como reforço às lógicas de poder (questão da avaliação, das práticas e dos saberes) e sobre este processo de utilizar as expressões enquanto espaço para disciplinar a criança e como o currículo continua ainda baseado nas teorias tradicionais, circunscrevendo-se a determinados conteúdos, construindo percursos tecnicistas, baseados em objetivos e práticas mecânicas, fez-nos pensar, enquanto equipa, no trabalho de campo, em práticas pedagógicas que trabalhassem um sentido mais processual e colectivo, mais reflexivo, e um sentido de partilha sem estar vinculado a uma avaliação e comparação. Aqui passamos para a tentativa de descolonizar práticas de ensino-aprendizagem, onde a ideia de descolonização de si surge aqui entendida como um movimento que se constrói para interrogar algo que acontece, e a procura de um entendimento, num caminho de descoberta na relação com o mundo. Parece-me que o desafio aqui é tentar desenvolver o que Dennis Atkinson chama de *Pedagogias contra o Estado*, isto é, o estado de ser. Parece-me, pois, que conceber pedagogias como *pedagogias desobedientes* é pensar em termos de um descompromisso que abre novas maneiras de pensar e agir, de olhar a criança para além do instituído, como algo em devir, como um cruzamento de inúmeras possibilidades.

Contudo, surgem tensões quando se ativam práticas que desestabilizam espaços normativos da educação infantil, descolonizadoras de uma educação artística que continua a ser pensada, no 1º ciclo, mais próxima das manualidades e de conformação a uma racionalidade “desenvolvimentista”. É como se nesta procura de me desprender do desejo do

dispositivo escolar de determinar um tipo de sujeito, o sujeito da escola que responde às expectativas do devir adulto, e procurando a possibilidade de devires outros ou de infâncias por vir, percebesse o quão complexo é este gesto de idealizar as nossas crenças sem condicionar a emancipação do outro e sem correr o risco de cair num outro modelo estanque. A título de exemplo apresento uma das atividades no projeto LabEA-Felgueiras: numa atividade de exploração de luz e sombras, que se constituiu uma espécie de atividade por vir, procurámos desconstruir a ideia de um trabalho que tem como foco um resultado final, baseado no trabalho individual e na avaliação, mas sim valorizando um trabalho com ênfase numa relação colaborativa e experiencial. Deste modo, começámos por colocar dois papéis de cenário na parede e, dividindo a turma em pequenos grupos, realizou-se a projeção das sombras do corpo de cada um com o auxílio de lanternas e lápis de cera. Enquanto uns se iam voluntariando para fazerem o movimento do corpo para projetar, outros seguravam nas lanternas e outros contornavam com lápis de cera as sombras projetadas, trocando ao longo do exercício as funções e as posições. No final, colocámos os painéis no chão, e os alunos continuaram, de forma livre, a articular/juntar as formas das sombras projetadas de modo a construir um monstro ou vários monstros, pintando os mesmos, ficando em aberto a possibilidade de irem pensando num nome e na história a construir a partir do exercício concretizado. Esta atividade desenvolveu-se em várias sessões, numa perspetiva de continuidade e onde, numa das sessões, em conjunto com a professora titular e a turma, se construiu-se oralmente uma história sobre os monstros feitos nas sessões anteriores, apontando as ideias que iam surgindo no quadro (numa espécie de *brainstorming*). A partir da história, e tendo já idealizado o lugar que a constitui (neste caso era um planeta muito distante onde, de vez em quando, acontecia um tsunami), passou-se para a idealização da casa dos monstros, feita em três grupos de 5 alunos. Nesta fase, os alunos em grupo debateram as ideias de todos, articulando as mesmas e desenhando, em conjunto, várias possibilidades de casa, surgindo ideias como uma casa flutuante, uma casa submersa com o telhado de fora, uma casa como uma espécie de nave com braços que sustentavam uma capa para se proteger das consequências do tsunami, etc.

A estas sessões desencadearam-se outras, como a realização, em conjunto, da história das personagens em 3D (com plasticina e posteriormente com a introdução ao tema do cinema de animação. Ali, no meio do processo destas atividades, onde inicialmente a partir das sombras se criavam formas espontâneas, observei as crianças a refletir e a tentar encontrar uma forma e sentido naquilo que estava a acontecer. Curioso como nesta espécie de atividade por vir há sempre resquícios de um desejo de chegar a qualquer lado, e está implícita esta forma de ser, que nos é inculcada e construída, e que nos fixa sempre a uma determinada imagem e preocupação em responder a determinadas regulações que nos situam no interior da escola. Esta é apenas uma das muitas atividades em que procurámos que não fossem direcionadas unicamente para os outros saberes, nem estivessem centradas num trabalho individual

de cada aluno e nem tivessem fins decorativos, mas sim que fossem colaborativos e efémeros, com base no experiencial e não com base num sistema de avaliação que corrige e que faz funcionar a escola a partir de territórios de desejo de determinadas formas de ser.

PARA FECHAR MAS DEIXANDO EM ABERTO...

Não obstante esta procura de despir práticas escolares na construção de devires outros, fui-me colocando em crise e colocando em questão a implementação dessas mesmas práticas e esta tentativa de as desconstruir na possibilidade de outras singularidades. Poder-se-á colocar a questão: então que tipo de criança estamos a formar? Qualquer que seja a resposta, leva-nos sempre a uma categorização de identidade no interior de relações de saber-poder que a ideia de *Queerização da infância* procura aqui colocar em crise. Melhor seria questionar o que está por trás da ideia de formação de uma criança? E como é que esta procura de descentrar práticas assentes em teorias de desenvolvimento infantil, práticas heteronormativas e excludentes relativamente a determinados tipos de ser sujeito, e esta vontade de mudar alguma coisa podem contrariar estas tensões da escolarização da infância sem que se caia na ideia de um certo salvacionismo? É urgente a necessidade de trazer discussões, que contribuam para a desconstrução de paradigmas que cristalizaram a nossa sociedade, impostos por uma ordem biológica ou cultural. Um olhar questionador para desconstruir um olhar construído pela sociedade predominantemente patriarcal, começando na escola. Mas se é verdade que tendemos sempre a imaginar a escola no que tem de ser em vez de pensarmos noutras possibilidades de ser aquilo que nós não imaginamos, e sobre a possibilidade de um novo olhar na procura de algo mais, de um desconhecido, na construção de um espaço que não se consegue prever; é também no interior desta tentativa de politizar a infância e a criança como sujeito em si, imaginando a possibilidade de devires outros, que habita o meu problema: perceber como esses devires outros se refletem na procura de um afastamento das imagens que eu crio e daquilo que eu espero. Deixo-me permanecer no problema.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Atkinson, D. (s.d). *Pedagogy of the Event*. https://www.kettlesyard.co.uk/wp-content/uploads/2014/12/on_n_atkinson.pdf
- Butler, J. (2017). *Problemas de Género* (N. Quintas, Trans.). Orfeu Negro. (Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity)
- Foucault, M. (1988). *Technologies of the Self. A seminar with Michel Foucault*. The University of Massachusetts Press.
- Martins, C. (2016). (Im)possibilidades de um devir: a Educação Artística que se pensa. In *Nós pensamos todos em nós*. CCB.
- Ó, J. R. do. (2001). *O governo dos escolares, uma aproximação teórica às perspectivas de Michel Foucault*. Educa.
- Ó, J. R. do. (2019). *Fazer a Mão - por uma escrita inventiva na universidade* (Saguão, Ed.). Coleção Sagaz.
- Varela, J. & Alvarez-Uria, F. (1992). *A Maquinaria escolar*. Teoria & Educação.

NOTAS SOBRE
O 8º EPRAE





O EPRAE – *Encounter on Practices of Research in Arts Education* é um encontro internacional organizado pelo DEA – Doutorado em Educação Artística¹ que realiza, desde 2013, debates e reflexões em torno de temas sensíveis às investigações académicas dos estudantes de educação artística.

A 8ª edição teve lugar nos dias 21 e 22 de maio de 2021 na FBAUP – Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, contando, pela primeira vez, com uma comissão organizadora exclusivamente formada por estudantes do DEA, da mesma faculdade, com o apoio do i2ADS. A anteceder o 8º EPRAE, a Aula Magna recebeu no dia 20 de maio, uma conversa entre Jorge Ramos do Ó, Ana Paz, Paulo Nogueira, Catarina Martins e Tiago Assis, docentes do DEA, intitulada *Escrita e/em educação artística – do grau zero e da resistência*.

Um dos desafios propostos nesse ano foi encontrar formas de partilhar os processos de investigação nas diferentes fases de elaboração da pesquisa, abrindo-se a formatos flexíveis que fossem mais condizentes com as demandas da educação artística.

Estudantes, investigadores, artistas e professores foram convidados a construir e experienciar um ambiente de acolhimento que permitisse expor vulnerabilidades, sustentar o desconforto das questões paradoxais, das incertezas e dos diálogos dissonantes que o cruzamento entre os campos da arte e da educação fazem surgir.

Em 2021 o 8º EPRAE não contou com uma conferência principal, mas procurou acionar uma constelação de pessoas convidadas a mover e revirar transdisciplinarmente as questões provocadas pelas investigações, por meio de rodas de conversa desenhadas em proximidade com as propostas submetidas.

¹ Programa doutoral realizado em cotutela entre as Universidade do Porto e Universidade de Lisboa através das suas Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Esta edição abriu-se à diversidade de formatos que a partilha de uma investigação poderá tomar, assumindo que a maneira de expor uma pesquisa influencia o próprio objeto de estudo em questão. Assim, as propostas de investigação foram submetidas numa das seguintes configurações: *comunicação oral*, apresentação baseada num texto e/ou na oralidade; *intervenção artística*, abordagem às linguagens artísticas não apenas pela oralidade; *experiência prática coletiva*, experimentação de estratégias que demandem um fazer e/ou uma ação em conjunto; e *outra configuração*.

Tal variabilidade no modo de apresentação fez surgir um encontro atravessado por particularidades relativamente a anteriores edições, promovendo o cruzamento de investigações em fases iniciais, intermédias e avançadas, partilhadas por meio de comunicações orais, performances, exposição em galeria, concertos de improvisação no jardim, conversas em auditório, experiências práticas coletivas e instalações artísticas no espaço adjacente ao edifícios do complexo da faculdade.

PROCESSO DE ESCRITA E REESCRITA DA INVESTIGAÇÃO

O 8º EPRAE pretendeu estimular um processo contínuo de reformulação de cada uma das propostas submetidas e aceites a integrar o programa do Encontro, através de diferentes momentos em que a comissão científica ou as pessoas convidadas leram e comentaram os textos apresentados.

Assim, numa primeira fase, as propostas receberam um comentário crítico por parte de um membro da comissão científica, sendo sugerido que cada participante realizasse uma leitura atenta a tais comentários, utilizando-os para repensar a sua apresentação e investigação.

As propostas puderam assim ser retrabalhadas e, posteriormente, foram integradas no documento de trabalho em formato digital (*workbook*), disponibilizado a todos os inscritos no evento. Este documento, criado antes do encontro propriamente dito, pretendeu sustentar uma discussão mais aprofundada nas rodas de conversa que pontuaram todo o encontro.

A investigação voltou a ser comentada no final da execução da proposta no 8º EPRAE, em rodas de conversa, desta vez através do olhar de uma pessoa investigadora/artista convidada, sendo também discutida de maneira alargada com o público participante na edição.

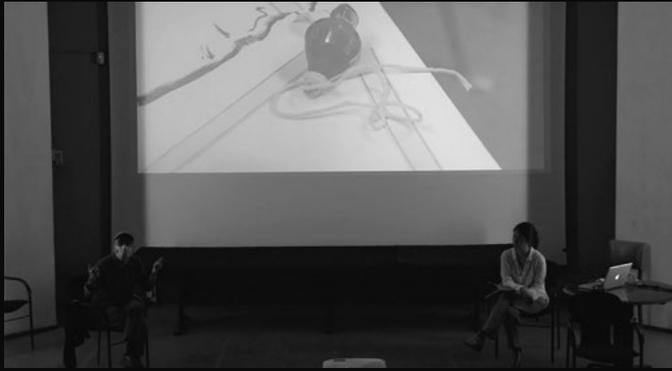
No final do Encontro, participantes que apresentaram as suas pesquisas e pessoas convidadas foram instigadas a deixarem-se atravessar e contaminar por aquilo que o 8º EPRAE lhes proporcionou no âmbito teórico, prático e epistemológico, e a expandir criticamente todo esse processo numa publicação posterior: o presente livro.

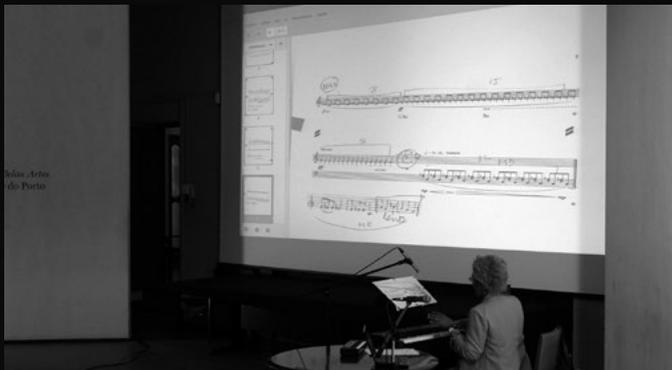
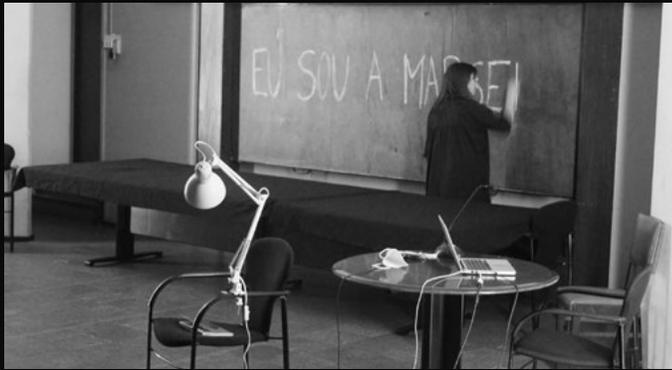
Ao longo dos dois dias do Encontro, a Aula Magna, o jardim da FBAUP e o hall de entrada do Edifício Carlos Ramos reuniram estudantes, investigadores, artistas e professores, registando-se a passagem de cerca de 80 pessoas que, juntas, se dispuseram a debater questões no âmbito da Educação Artística. Entre estas, o 8º EPRAE contou com 23 pessoas que participaram com apresentações e 16 pessoas convidadas integraram o Encontro em diferentes momentos do programa, tais como: sessões de abertura, encerramento e *Desassossegos*; rodas de conversa temáticas; prática artística coletiva; comunicação oral; e conversa.

Português, inglês e espanhol foram os idiomas adotados para responder a um espaço de debate que reconhece a diversidade de geografias onde pesquisas e investigadores desta edição se baseiam e movem.

O encontro deu visibilidade a cumplicidades estabelecidas na organização do encontro e a sinergias entre investigadores e pessoas convidadas, ambos se disponibilizando para uma aproximação dos seus interesses e focos de investigação e pelo atravessamento dos mesmos por outras perspetivas. É por isso de referir que em 2021 o encontro procurou estreitar a crescente intensidade na relação estabelecida entre o DEA (UP) com a ESMAE – Escola Superior de Música e Artes do Espetáculo, refletindo na maneira como foi organizada a sessão *Música à escuta e desaprendizagens contemporâneas* no programa.

Nas páginas que se seguem é possível encontrar alguns registos fotográficos reunidos pela comissão organizadora do encontro bem como o programa completo do 8º EPRAE. A seleção feita pelas editoras de *Desassossegos* procura expressar a heterogeneidade de meios explorados pelos participantes de modo a abrir as suas investigações ao diálogo.







PROGRAMA 8º EPRAE

21 maio

08h30 - 09h00

Registo e credenciamento de participantes

09h00 - 09h15

Comissão Organizadora e José Paiva
Boas-vindas e abertura do 8º EPRAE

MÚSICA À ESCUTA
E DESAPRENDIZAGENS
CONTEMPORÂNEAS

09h15 - 09h35

Mário Azevedo COMUNICAÇÃO ORAL
Esquizofonia

09h35 - 09h55

Artur Caldeira COMUNICAÇÃO ORAL
E INTERVENÇÃO ARTÍSTICA *Ausência do popular
no Ensino Especializado da Música
– A desvalorização do “Tocar de ouvido”*

09h55 - 10h15

Nuno Vaz COMUNICAÇÃO ORAL E INTERVENÇÃO
ARTÍSTICA *A imagem indizível da
contemporaneidade musical: Retrato
de um músico-educador em busca
de uma compreensão de si mesmo,
em contexto académico e artístico*

10h15 - 10h35

Rodrigo Cordeiro COMUNICAÇÃO ORAL
E INTERVENÇÃO ARTÍSTICA *Mapeamento de
alteridades musicais para Ouvir o Outro*

10h35 - 10h55

Llitsia Moreno Pereira INTERVENÇÃO ARTÍSTICA
*Educação Musical. Crianças pelo mundo:
A nova sonoridade*

10h55 - 11h10

Coffee break

11h10 - 12h00

RODA DE CONVERSA Rui Penha, Mário
Azevedo e José Paiva (moderador)
Pausa para almoço

ARTISTAS-EDUCADORES E
EXPERIÊNCIAS POÉTICAS

14h00 - 14h55

SESSÕES SIMULTÂNEAS

Samuel Guimarães EXPERIÊNCIA PRÁTICA
COLETIVA ÁTRIO DO PAV. DE TECNOLOGIAS *Re_*
Acções | Caminho casa trabalho

Rita Costa EXPERIÊNCIA PRÁTICA COLETIVA
*Diálogos em silêncio: Espaços de coexistência
e as suas audiências não especializadas*

14h55 - 15h15

Ana Mafalda Pereira PALESTRA-PERFORMANCE
*Quando foi que me tornei estrangeira? À
procura de um olhar crítico e feminista sobre o
lugar periférico da mulher-artista-educadora*

15h15 - 15h35

Amanda Midori CONVERSA COM CONVIDADO
*Arquivo do presente: uma conversa com
Samuel Guimarães sobre a reativação
do jogo “Mapa Mental” de Elvira Leite*

15h35 - 15h55

David Pavo Cuadrado COMUNICAÇÃO ORAL
*Educación estética desde la práctica del
arte. El saber en la experiencia creadora y
la constitución del artista como sujeto en el
caso del escultor Jorge Oteiza*

15h55 - 16h45

Roda de conversa com Carla Cruz
e Ana Luísa Paz (moderadora)

16h45 - 17h00

Coffee break

TENSÕES ENTRE ENSINO
E PRÁTICA ARTÍSTICA

17h00 - 17h20

Tiago Sousa COMUNICAÇÃO ORAL *As dinâmicas
que ocorrem quando uma prática artística
encontra uma prática educacional – uma
análise apoiada pela história do ensino
das artes e de ambas as práxis ancorada no
Mestrado em Artes Visuais (MEAV - FBAUP)*

17h20 - 17h40

Wiktorja Szawiel COMUNICAÇÃO ORAL *The
aesthetic phenomenon and the government
of life*

17h40 - 18h00

Nuno do Carmo COMUNICAÇÃO ORAL *Professor-
aluno: uma análise sobre originalidade e
referência na escrita académica e no ensino
artístico especializado*

18h00 - 18h20

Teresa Varela COMUNICAÇÃO ORAL *Consciência
histórica para uma deliberação sobre a
educação para a cidadania*

18h20 - 19h10

Roda de conversa com Catarina Almeida
e Paulo Nogueira (moderador)

DESASSOSSEGOS

19h10 - 19h30

Samuel Silva *Atravessamentos*

* Ao longo do dia: exposição coletiva *Trabalhos
líquidos e Jerricans*, na Galeria da Cozinha,
FBAUP, 19-24 de maio; e *Desnorte(ar) – práticas
em educação artística*, no Jardim da FBAUP.

08h30 - 09h00

Receção e credenciamento

GESTOS ARTÍSTICOS, ARTES
PERFORMATIVAS E EDUCAÇÃO

09h00 - 09h20

Eva Azevedo COMUNICAÇÃO ORAL *Affôtè -
Processo criativo de um bailarino beninense
numa cerimónia e numa criação artística
do Vodum*

09h20 - 9h40

Ângelo Neto COMUNICAÇÃO ORAL *O Corpo
artográfico e a escrita de um corpo pelo corpo*

09h40 - 10h00

Danielle Fernandes COMUNICAÇÃO ORAL
*Uma investigação sobre bordados - Entre
a construção histórica de um feminino
idealizado e seus meios de resistência*

10h00 - 10h40

RODA DE CONVERSA Inês Vicente e Samuel
Guimarães (moderador)

10h40 - 10h55

Coffee break

MUSEUS, MEDIAÇÃO
E INVESTIGAÇÃO

10h55 - 11h15

Andreia Dias COMUNICAÇÃO ORAL (+) *Museu:
práticas educativas no século XXI - Criar,
inovar, partilhar, disseminar - transportar
sementes para a escola*

11h15 - 11h35

Ilda Lima de Sousa COMUNICAÇÃO ORAL
*Problemáticas de uma investigação
em curso sobre a relação educativa
entre a escola e o museu no campo
da educação artística*

11h35 - 12h05

RODA DE CONVERSA COM Susana Gaudêncio e
Samuel Guimarães (moderador)

PAUSA PARA ALMOÇO

PRÁTICAS COLABORATIVAS E
PROCESSOS DE PARTILHA

14h00 - 14h55

SESSÕES SIMULTÂNEAS Bárbara Carmo
EXPERIÊNCIA PRÁTICA COLETIVA
JARDIM DA FBAUP *Desnorte(ar) - práticas
em educação artística*Ana Rita Teixeira e Ana Rocha EXPERIÊNCIA
PRÁTICA COLETIVA ENTRADA PAV. CARLOS RAMOS
*Playing back meanings through bodies
and books*

14h55 - 15h15

Bia Petrus COMUNICAÇÃO ORAL *Da fricção
à ficção: entre lá(s) e cá(s)*

15h15 - 15h55

RODA DE CONVERSA COM Mariana Mendes
Delgado e Rita Rainho (moderadora)

15h55 - 16h10

Coffee break

INFÂNCIAS EM JOGO

16h10 - 16h30

Joana Nascimento COMUNICAÇÃO ORAL *Com
duas pedras na mão - os livros de artista na
educação artística*

16h30 - 16h50

Maria Bila COMUNICAÇÃO ORAL *Processo
criativo e espaço potencial na resignificação
das vivências de crianças e jovens
em situação de negligência social*

16h50 - 17h10

Magda Silva COMUNICAÇÃO ORAL *Notas sobre
uma educação da infância como tecnologia
do instinto*

17h10 - 17h30

Maria Inês Barreira COMUNICAÇÃO ORAL
*Despir práticas escolares na construção
de devires outros - tensões e contradições*

17h30 - 18h20

RODA DE CONVERSA COM Joaquim Coimbra
e Margarida Dourado Dias (moderadora)

Pausa

DESASSOSSEGOS

18h30 - 19h00

Jorge Ramos do Ó *Estar e pensar junto*

19h10

Conversa aberta com a Comissão
Organizadora do 8º EPRAE
JamConversation

SOPA DA PEDRA

NOS JARDINS DA FBAUP

COMISSÃO CIENTÍFICA

Alexandra Sá Costa (CIIE/FBAUP)
Ana Paula Caetano (IE/ULisboa)
Ana Luísa Paz (IE/ULisboa)
Catarina Almeida (i2ADS/FBAUP)
Catarina S. Martins (i2ADS/FBAUP)
Cristina Tavares (CFCUL/FBAUL)
Fernando José Pereira (i2ADS/FBAUP)
João Paulo Queiroz (CIEBA/FBAUL)
Jorge Ramos do Ó (IE/ULisboa)
Mário Azevedo (i2ADS/ESMAE)
Odete Palaré (FBAUL)
Paulo Nogueira (i2ADS/FPCEUP)
Sílvia Simões (i2ADS/FBAUP)
Tiago Assis (i2ADS/FBAUP)

COMISSÃO ORGANIZADORA

Amanda Midori (i2ADS/FBAUP)
Ana Mafalda Pereira (FBAUP)
Bárbara Carmo (i2ADS/FBAUP)
Bia Petrus (FBAUP)
Joana Nascimento (i2ADS/FBAUP)
Maria de Lurdes Gomes (FBAUP)
Maria Inês Barreira (i2ADS/FBAUP)
Mário Alves (FBAUP)
Pedro Leitão (FBAUP)
Rodrigo Cordeiro (FBAUP)

PESSOAS CONVIDADAS

Ana Paz (IE/ULisboa)
Carla Cruz (Lab2PT-UMinho, i2ADS)
Catarina Almeida (i2ADS/FBAUP)
Inês Vicente (i2ADS/ESMAE-P.Porto)
Joaquim Luís Coimbra (FPCEUP)
Jorge Ramos do Ó (IE/ULisboa)
José Paiva (i2ADS/FBAUP)
Margarida Dias (i2ADS/FBAUP)
Mariana Mendes Delgado (i2ADS/FBAUP)
Mário Azevedo (i2ADS/ESMAE-P.Porto)
Paulo Nogueira
(CIIE/FPCEUP, i2ADS/FBAUP)
Rita Rainho (i2ADS/FBAUP)
Rui Penha (CESEM/ESMAE-P.Porto)
Samuel Guimarães
(i2ADS/FBAUP e Museu do Douro)
Samuel Silva (i2ADS/FBAUP)
Susana Gaudêncio (ESAD.CR./LIDA)

PARTICIPANTES

COM COMUNICAÇÃO
Amanda Midori (i2ADS/FBAUP)
Ana Mafalda Pereira (FBAUP)
Ana Rita Teixeira (IEUL)
Ana Rocha (IEUL)
Andreia Dias (Museu Calouste Gulbenkian)
Ângelo Cid Neto (IEUL)
Artur Caldeira (FBAUP, ESMAE-P.Porto)
Bárbara Carmo (i2ADS/FBAUP)
Bia Petrus (i2ADS/FBAUP)
Danielle Gouveia Fernandes (FBAUP)
David Pavo Cuadrado (UPV/EHU, CIEBA)
Eva Leitão Azevedo (FMH)
Ilda Lima de Sousa (i2ADS/FBAUP)
Joana Nascimento (i2ADS/FBAUP)
Llitisia Moreno Pereira (IE/FBA ULISBOA)
Magda Silva (i2ADS/FBAUP)
Maria Inês Barreira (i2ADS/FBAUP)
Maria Suzete Bila (IEUL)
Nuno do Carmo (IEUL)
Nuno Vaz (FBAUP)
Rita Costa
Rodrigo Cordeiro (FBAUP)
Teresa Maria Varela (IEUL)
Tiago Sousa (FBAUP)
Wiktorja Szawiel (IEUL)

COMUNICAÇÃO E DESIGN

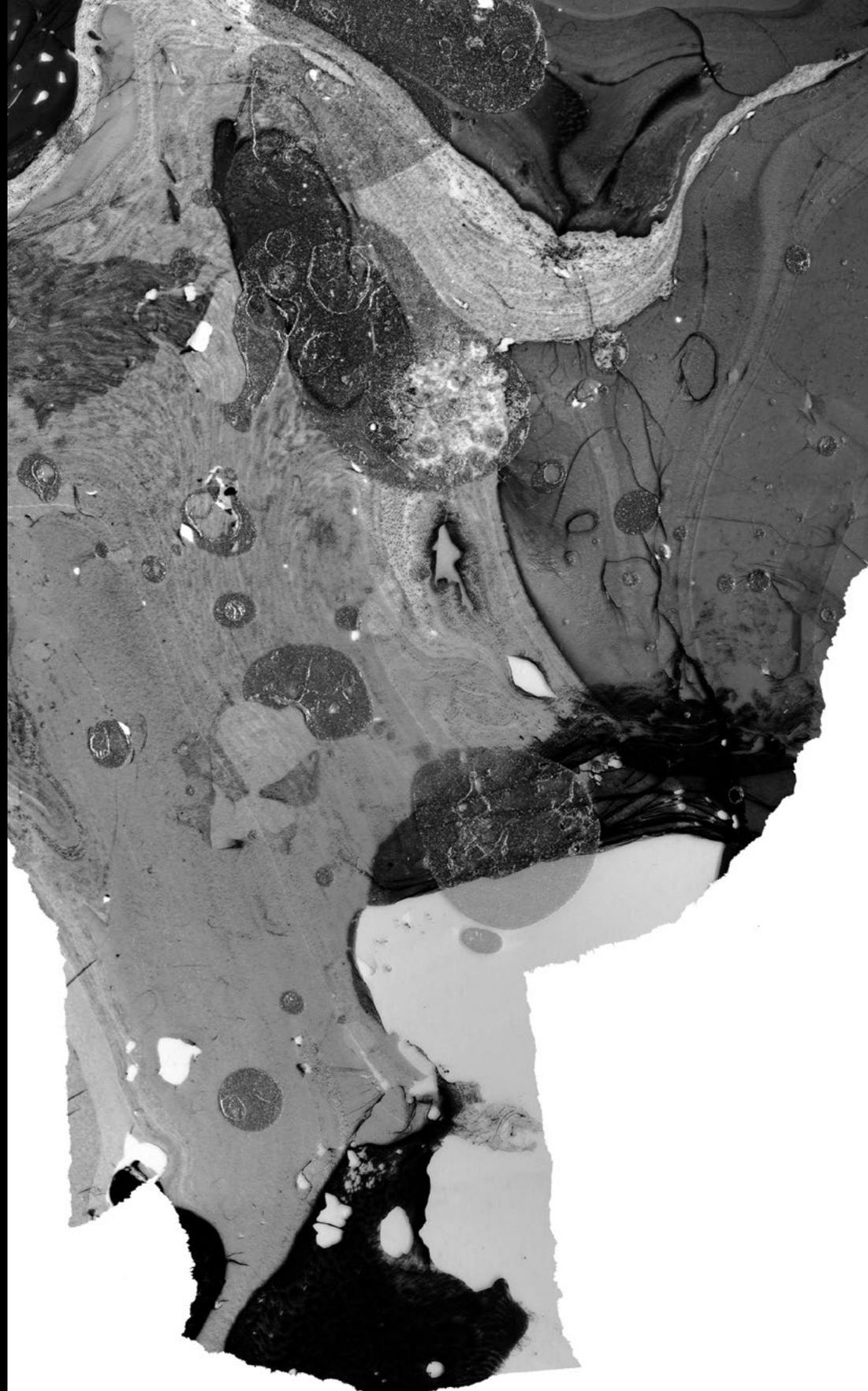
Fabrício Fava (i2ADS/FBAUP)
Joana Lourencinho Carneiro
(i2ADS/FBAUP)
Maria de Lurdes Gomes (FBAUP)

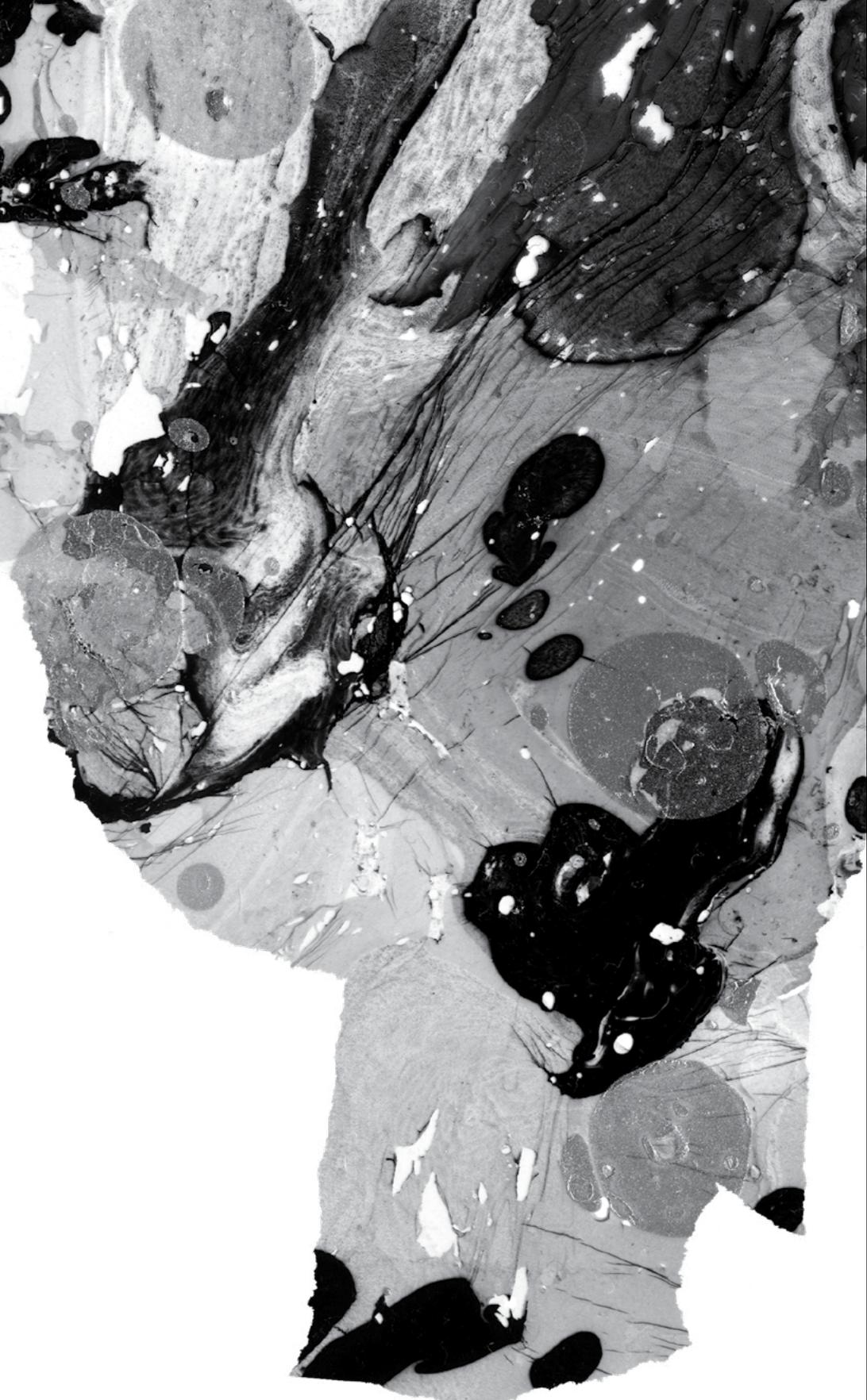
SECRETARIADO

Guilhermina Pereira (i2ADS/FBAUP)
Margarida Dias (i2ADS/FBAUP)

ORGANIZAÇÃO

i2ADS - Instituto de Investigação
em Arte, Design e SociedadeDEA - Doutoramento
em Educação Artística da FBAUP





Os Encontros em Práticas de Investigação em Educação Artística – EPRAE são momentos de discussão e partilha anuais concebidos no interior do Programa Doutoral em Educação Artística – DEA que, desde 2013, desafia os estudantes a abrirem os seus processos de pesquisa a uma comunidade de ouvintes alargada, deixando-se permear por perspetivas antes não abordadas.

A sua 8ª edição foi organizada por um grupo de estudantes e investigadores do DEA da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto – FBAUP, com o apoio do i2ADS, tendo-se realizado em diferentes espaços nesta mesma faculdade, nos dias 21 e 22 de maio de 2021.

Desassossegos: ata expandida do 8º EPRAE é uma publicação que começa a ser pensada logo após o evento. Constituiu-se como um espaço mais demorado de reflexão, usufruindo de uma espécie de analepse na construção de um olhar que se volta novamente a este Encontro e que se debruça, já com algum distanciamento, sobre os processos de investigação partilhados.

