



Antes da Arte e Através da Arte: Para a Instalação Benigna da Incerteza na Educação

Before art and through art: for the benign installation of uncertainty in education

Revista Portuguesa de Educação Artística,
Volume 8, N.º 1, 2018
DOI: 10.23828/rpea.v8i1.143
<http://recursosonline.org/rpea>

Francisco Coelho Neves

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
Centro de Investigação e Intervenção Educativas – Fundação para a Ciência e a Tecnologia
franciscocoelhoneves@gmail.com

Henrique Vaz

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto
Centro de Investigação e Intervenção Educativas
henrique@fpce.up.pt

RESUMO

Este texto¹, de pendor ensaístico, partiu da observação de formações artísticas em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Nele, refletimos acerca de como a introdução benigna da incerteza na educação poderia contribuir para a inversão do paradigma educacional hiper-racionalizado, aproximando-o positivamente da perspetiva ontológica freireana.

Sugerimos que nos coloquemos numa posição anterior à da integração da arte na educação procurando lugares de questionamento que radicalizem, ainda que filosoficamente, a posição perante a *certeza* – a normalização, a formatação, a tecnicização, a estigmatização, a exclusão, o controlo e a uniformização; só assim se poderá pensar numa educação que respeite a “ontológica vocação de ser sujeito” (Freire, 1967: 36), uma vocação incompleta, inacabada e inconclusa, portanto, subjetiva e em devir, que nos deve, constantemente, colocar em estados reflexivos, críticos e questionadores, e nos quais a arte poderia assumir um papel fundamental.

Palavras-chave: Arte; Educação; Incerteza

ABSTRACT

This paper, near the essay configuration, settles in the observation of artistic formations in schools of 1st Cycle Basic Education. In it, we reflect on how the benign introduction of *uncertainty* in education could contribute to the inversion of the hyper-rationalized educational paradigm, bringing it positively closer to the Freirean ontological perspective.

We suggest that we place ourselves in a position prior to the integration of art in education, looking for places of questioning that radicalize, even if philosophically, the position of certainty – standardization, formatting, technicization, stigmatization, exclusion, control and uniformity; only in this way can we think of an education that respects the “ontological vocation of being subject” (Freire, 1967: 36), an incomplete, unfinished and unconditioned vocation, therefore, subjective and in becoming, which must constantly place us in reflective, critical and questioning states, in which art can play a fundamental role.

Keywords: Art; Education; Uncertainty

¹ Enquadrado no doutoramento em curso, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito da bolsa de investigação com a referência SFRH/BD/52518/2014.

1. Encaixar Quadrados em Triângulos

Este texto assenta as raízes na observação de formações artísticas (em áreas distintas) realizadas em período letivo, em escolas públicas do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Não serão aqui enunciadas as escolas em questão ou a totalidade das áreas artísticas observadas porque se trata de uma investigação em curso, sendo também por essa razão, este texto, não um artigo de configuração clássica, no sentido do seguimento de uma estrutura académica onde a lógica da apresentação se ergue através dos passos da investigação (problematização, recolha de dados, análise e discussão dos resultados), configurando-se, antes, como um texto crítico e reflexivo onde propomos uma leitura sobre a integração da arte na educação e sobre processos pedagógico-didáticos associados, procurando uma problematização que, porventura, ajude a inverter o(s) paradigma(s) instalado(s).

Devemos, antes de nos centrarmos no essencial, apresentar um posicionamento inicial. Quando falamos de arte na educação – não debatendo a apropriação de denominações possíveis como educação artística, educação pela arte, arte/educação, arte em educação, educação através da arte, etc., com origens, interpretações, propostas e abordagens divergentes ou confluentes – argumentos haveria para justificar e legitimar a relação próxima entre ambas e a importância da integração harmoniosa e sistémica da primeira na segunda: da neurociência à psicologia, das ciências da educação à filosofia, em inúmeras áreas têm vindo a apresentar-se fundamentos sólidos que estruturam uma arquitetura científica e ideológica que coloca

a arte como uma das dimensões fundamentais no processo de desenvolvimento humano. Vozes há, portanto, que solicitam um maior reconhecimento da arte na educação, procurando, para o efeito, diferentes estratégias que advêm, naturalmente, do campo (no sentido bourdieusiano) onde se enraízam.

Nesse sentido, começamos o texto com uma nota prévia, em jeito de autoanálise. Por motivos de ordem vária, talvez pela vontade sincera de operar uma mudança no paradigma de sistemas educacionais em falência, somos levados em lutas altruístas que se acercam perigosamente do umbigo. Passamos a explicar. Catarina Martins refere que “as artes na educação foram desenvolvidas como narrativas de salvação da alma” (2013: 68) [tradução nossa]; essas narrativas enquadram-se em momentos específicos da história da educação, nomeadamente na dos movimentos de educação artística que envolveram diferentes quadrantes sociais, culturais e políticos numa tentativa de controlar e disciplinar as sociedades, em particular crianças e/ou adultos que mostrassem comportamentos ou condutas desviantes. Poderíamos também referir a abordagem de Friedrich Schiller que “propõe a educação estética como meio para a conquista do homem ideal” (Moreira, 2007: 161) ou, mais tarde, Herbert Read (2010) que sugere que educar pela arte é educar pela paz, ambos influenciados por contextos particularmente difíceis, a Revolução Francesa e a Segunda Guerra Mundial, respetivamente. As motivações e/ou razões anunciadas, hoje, para que a arte tenha uma importância maior nos sistemas educacionais, são, ou deveriam ser, de índole distinta. Todavia, e recorrendo à obra de Bob and Roberta Smith, “All Schools Should Be

Art Schools”, há perigos evidentes nas narrativas radicalizadas e monofocais que alavancam a sua existência em fundamentalismos científicos e/ou ideológicos, ainda que alicerçados numa genuína e bem-intencionada vontade de *salvação*.

Fomos, em determinado momento da investigação em curso, tentados a achar que a solução – e seguindo a linha do artista/ativista Joseph Beyus (2011), que considerava a arte a única força revolucionária² – seria a de fazer cumprir a máxima do artista britânico. A chave do erro, contudo, está nos verbos *fazer cumprir*: pensar que assim se salvaria a humanidade, é desrespeitar, paradoxalmente, os fundamentos de liberdade e de democracia pelos quais se batem quem entende que a arte deve, e pode, ser realmente importante para a melhoria do mundo que partilhamos. Seguindo esse raciocínio, é-nos útil o pensamento de J. Krishnamurti (2016: 8): “Há muita gente que se revolta contra as ortodoxias estabelecidas apenas para logo a seguir cair em novas ortodoxias, noutras ilusões”. É, por isso, perigoso e ilusório, falar terminantemente em educação *por, através de, ou pela(o)* arte, filosofia, ciência, desporto, ou outra área, disciplina ou campo. A educação está na vida como a vida está na educação, sendo dimensões inseparáveis de uma globalidade complexa que é o cosmos, o mundo, as comunidades, as pessoas, a natureza e todas as relações objetivas e subjetivas entre si.

O que queremos fixar, neste ponto inicial do texto, passa, em primeiro lugar, pela ideia de que é preciso pensar a educação de uma forma global, entrecruzando diferentes áreas, e, em segundo

lugar, que os “inimigos” da arte estão, por vezes, dentro da própria arte e que quem faz ou defende a arte são, em alguns casos, as próprias pessoas que a tentam integrar nos sistemas educacionais, propondo narrativas que a afastam em vez de a aproximar. O que afirmámos parte da constatação de que práticas recorrentemente desenvolvidas nas escolas servem-se, de facto, da arte, mas fazem-no de forma (e/ou) instrumental, superficial, exclusivamente lúdica, desvinculada socioculturalmente, etc. O movimento criado pelo ímpeto esbarra, em muitos casos, naquilo em que tentam transformar a arte para que se possa integrar em sistemas educacionais que, originariamente, não são idealizados para a receber ou que, quando a recebem, a configuram à sua imagem. Parece estar-se a tentar encaixar um quadrado num espaço triangular.

Provocatoriamente, a arte poderia colocar em evidência questões filosóficas que nos levariam a discutir a validade das formas geométricas, o conceito de medida espaço-temporal, ou as noções de normalidade e loucura à luz da psicologia comportamental, mas, se olharmos apenas à dificuldade física que a situação enunciada apresenta, reparamos que estamos a tentar adaptar o inadaptável; se assumirmos, arriscadamente, que a arte talvez não tenha lugar nos sistemas educacionais tal como eles existem, seremos, perplexamente, mais livres, ou *livres outros*, para repensar o problema. É aqui, neste ponto sensível e polémico, que alicerçamos a hipótese que expomos neste texto. Teremos, talvez, que colocar-nos antes da arte (se isso é possível), ainda que pensando através desta, para problematizarmos a própria relação entre os dois conceitos e para procurarmos uma possibilidade

² Jorge Ramos do Ó propõe “o maior enfrentamento que podemos fazer a qualquer lógica de dominação é o de proclamar que todo o conhecimento é de natureza essencialmente «poético-performativa»” (em Niza, 2012: 33).

harmoniosa de integração na educação que, porventura, esteja num vazio *por vir* (ou *por ver*).

2. Na Gaiola Evadem-Se as Asas – Dois Paradoxos

A arte na educação – e alicerçamos a nossa visão na bibliografia, nas observações realizadas de sessões de formações artísticas em período letivo em escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e nas entrevistas feitas a atores desses e de outros contextos educacionais e artísticos – encontra-se encurralada entre sentidos divergentes: 1) um que se prende com a legislação, as diretrizes, os pareceres, as avaliações, os programas, as metas, que a procuram enquadrar (de forma pouco eficaz) e integrar (de forma pouco precisa) num sistema³ viciado *a priori*; 2) outro que tem que ver com aquilo que os professores e os alunos efetivamente trabalham em sala de aula e as perguntas que daí derivam, como? porquê? para quê? em que condições? com que preparação? com que objetivos? 3) e, um último, que advém do segundo e que está antes dos próprios contextos educacionais, que tem que ver com o entendimento do que é a arte e o artístico. Estamos cientes que apenas uma dessas questões promoveria discussões complexas sobre temas como a formação docente, a avaliação, os currículos, o desenvolvimento da criança, a filosofia da arte, mas o que nos interessa focar são algumas das incongruências pedagógico-artísticas observadas **bem como avançar** com explicações, ainda que

3 Na “Recomendação sobre Educação Artística” do Conselho Nacional de Educação, é reconhecida a “importância da educação artística para o desenvolvimento de cada ser humano”, sublinhando, no entanto, que “apesar do consenso referido, a presença das artes e da educação artística no currículo se afigura cada vez mais reduzida e pouco definida, não estando assegurada também a sua continuidade, coerência e qualidade” (CNE, 2013: 4272).

parcelares, para que estas se manifestem.

Começemos por abordar três linhas iniciais da problemática, que enquadram o nosso posicionamento e que constituem, nomeadamente a última, o elo de ligação para o tema central do artigo.

A primeira questão, e que começa no desenho ideológico-político, é a do tempo. Na matriz curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico é firmado um mínimo de 3 horas semanais para as Expressões Artísticas e Físico-Motoras. A primeira observação é de que o tempo tem uma importância relativa. Podemos constatar que são poucas as horas destinadas às artes em comparação com as atribuídas ao Português e à Matemática (mínimo de 7 horas semanais) – crescendo que estão agrupadas com as atividades físico-motoras e para não referir os problemas de interpretação, distinção e propósito que tais categorizações levantam⁴ –, no entanto, a questão do tempo que ocupam nos currículos não é linear ou tão-somente proporcional. O problema central tem que ver com a utilização e utilidade do tempo reservado a essas atividades. Quando estes períodos não são utilizados para “compensar” matérias atrasadas das disciplinas “importantes” ou “sérias”, o que acontece frequentemente, servem para “entretê-lo” e “passar o tempo”, como veremos; é evidente, pois, que o *significativo* advindo da possibilidade da *experiência artística* deve sobrepor-se à instrumentalização da arte e dos alunos mas o que se verifica é uma série de abordagens que negligenciam, secundarizam ou desviam o interesse desses momentos. Trata-se de uma questão de qualidade. É essencial valorizar o tempo legislado e depois discutir se é

4 No documento do CNE é recomendado: “Clarificar a situação da área das Expressões no currículo do 1.º ciclo do ensino básico” (*ibidem*).

suficiente ou não.

A segunda questão é a do espaço, porventura mais complexa. A relação com o espaço é fundamental: da sala, da escola, dos objetos e da movimentação dos indivíduos. O espaço formatado da sala de aula, com filas de mesas e de cadeiras, alunos de costas voltadas e emparelhados, não é, efetivamente, uma disposição que promova uma dinâmica profícua no sentido do desenvolvimento de um trabalho participativo, democrático, coletivo, reflexivo – embora não queiramos recusar liminarmente que essa organização tenha vantagens, dependendo, obviamente, do tipo de trabalho e de objetivos propostos. Em algumas das sessões observadas foi possível, com a colaboração da escola e particularmente do professor titular, inverter essa concepção clássica de sala de aula, tornando-a mais “livre” ou, se quisermos, oficial. Nesses casos foi interessante perceber como as dinâmicas espaciais mudavam e os alunos fluíam mais ou menos livremente por esse “lugar aberto”. A revelação foi a de que de um caos aparente, que por vezes emergia como uma figura natural do processo de criação, resultavam, maioritariamente, dinâmicas de trabalho fortes, com ligações e entreajudas, claro, em confronto com o(s) outro(s), logo, mais difíceis, mas proporcionalmente recompensadoras. A relação que criamos com os espaços é de certa forma recíproca e variável porque há um conjunto de vetores que se trespasam subjetiva e objetivamente, mas é essencial pensar nessa relação e se os espaços atuais estão ou não a criar condições favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças. Vigotsky (2004), em 1930, sublinhava a importância de contextos desafiantes; volvidos 34 anos, Marian Damion (1964) e a sua

equipa, no âmbito de uma investigação neuroanatômica que deu origem ao conceito de plasticidade cerebral, chamavam a atenção para a importância dos “ambientes enriquecidos”; e poderíamos referir os anteriores contributos de tantos outros autores, como Maria Montessori, para estranhar que continuemos a replicar condições que limitam, de múltiplas formas, o desenvolvimento dos alunos.

A terceira questão, ligada às anteriores, é a dos professores. Nos casos observados, em que artistas e/ou formadores realizavam uma série de formações durante o período letivo, o professor estava na sala de aula, embora casos houvesse em que se ausentava por períodos de duração variável. Essa relação, professor-formador, é interessante e complexa, derivando daí, na maior parte dos casos, o melhor ou pior desenrolar das sessões. O mais importante, contudo, tem que ver com atos pedagógico-didáticos observados que configuram um posicionamento conceptual e ideológico preocupante relativamente ao papel da arte na educação e que, no caso estudado, teve implicações diretas no trabalho desenvolvido pelos formadores. Como referimos na questão do tempo, perceberemos, e os formadores depararam-se com as dificuldades daí advindas, que os alunos estavam parcamente preparados para lidar com diferentes tipos de expressão artística, aliás, contemplados nos documentos orientadores. Como Raul Brandão escreveu, o “hábito tem profundidades de léguas” (2003: 39). Se nas horas destinadas às expressões artísticas os alunos se limitavam, como foi percebido, a colorirem fotocópias ou a compensarem matérias de outras disciplinas, tornava-se mais difícil promover ou implementar outro tipo de práticas. Mas, para além das questões técnicas, e a

arte é muito mais do que execução⁵, levantaram-se outras, de um âmbito mais profundo, que estão relacionadas com a interiorização de um certo entendimento de arte e de artístico. Observamos atos que se configuram, na sua globalidade, persistência e lógica, como uma moralização estética e ideológica, normalizando e regulando o corpo de educandos numa massa uniforme de repetidores sem competências interrogativas, reflexivas e/ou criativas. Condutas que passavam, em alguns casos, pela destituição do valor artístico de determinada obra⁶ que o aluno realizava, legitimando essa desvalorização em argumentos sem validade artística, científica ou, mais importante, pedagógica. Argumentos colados a uma preconceção questionável daquilo que é ou não arte, devendo um desenho, por exemplo, seguir determinados padrões de proporção anatómica válidos à luz desse entendimento frágil, erguido por diversos motivos alguns dos quais enraizados inconscientemente.

As explicações para que a arte tenha uma função meramente ornamental e fundamentalmente técnica (e mesmo aí limitada) na escola são várias, mas uma delas está presa à replicação de modelos aceites: a arte, ou está destinada a génios iluminados, ou se vincula a uma imitação (com que legitimidade?) da realidade observável, ou reproduz modelos conhecidos e básicos de manipulação plástica de certos elementos que adornam as festividades do calendário. A formação de profes-

sores tem, obviamente, uma relação direta com esta problemática. Entrevistamos professores que nos relataram lacunas ao nível da formação em educação artística, sentindo-se, portanto, imprevistos para trabalharem a esse nível nas salas de aula. É, aliás, recomendado pelo CNE que “se revejam as opções da formação inicial e contínua de educadores e professores, no pressuposto de que os docentes precisam de desenvolver saberes e estratégias pedagógicas e didáticas, visando fortalecer a cultura artística dos alunos” (2013: 4272).

Há, todavia, outras explicações que, como referimos, nos parecem bastante mais profundas e preocupantes. Foi, em parte, o sentimento de uma angústia que deriva de um problema aparentemente irresolúvel que nos permitiu elaborar a proposta de pensamento que agora apresentamos: refletir a partir de um posicionamento anterior ao da tentativa malograda de encaixar um quadrado num triângulo. Urge pensar a arte na educação antes da arte na educação mas procurando leituras através do que a arte nos pode dizer. Para esse fim, expomos dois paradoxos que se podem revelar úteis para a compreensão do fenómeno.

O primeiro paradoxo, e saindo do âmbito estritamente escolar, é proposto por Lipovetsky & Serroy que sugerem que na “época hipermoderna estamos cada vez mais abertos à arte, mas esta é cada vez menos capaz de nos tocar profundamente e de criar uma «participação vital»” (2014: 442). Os autores sublinham ainda que a arte apenas “toca de modo epidérmico” (*Ibidem*). A linha defendida é a de que estamos a assistir a uma hiperestetização que abarca domínios públicos e privados, que transforma as cidades em museus, os produtos em desejos, os indivíduos em “consumidores bulí-

5 J. Krishnamurti apresenta uma ideia interessante, ainda que passível de ser contestada: “A existência humana é dor, alegria, beleza, fealdade, amor e, quando a compreendemos como um todo, em cada nível, essa compreensão cria a sua própria técnica. Mas o contrário não se aplica: a técnica nunca produzirá uma compreensão criativa” (2016: 16).

6 Bertrand Russel refere que o “homem civilizado é aquele que, quando não pode admirar, aspira mais a compreender do que a reprovar” (2000: 79).

micos de novidades” (*Idem*: 69), estabelecendo uma “subordinação da estética ao económico” (*Idem*: 121) como, nas palavras de um autor que se coaduna com esta leitura, “a arte se tivesse tornado um princípio de fermentação do capitalismo” (Menger, 2005: 45). Neste contexto, a arte obedece a critérios que a afastam da possibilidade de se configurar como um meio de *participação vital*, numa inversão irónica e paradoxal da sua própria origem e significado.

Estamos na presença de uma massificação de estratégias económicas (enraizadas psicologicamente) que instrumentalizam a arte e criam uma rede globalizada de estímulos que apagam, de certa forma, o vínculo a estados de reflexividade e criticidade desejáveis. Essa rede, com uma velocidade extraordinária ao nível dos estímulos psicológicos e sensoriais, reduz as oportunidades de leitura esclarecida, sobretudo apagando ou obscurecendo – por vezes através de uma transparência perversa e paradoxal (Han, 2014) – as entrelinhas do mundo e dos agentes da dominação, alimentando, através de um cerco apertado, sem lugar para o tempo e o espaço, um andamento desconscienzializado alavancado “na excrescência da imagem, [que origina a] retracção do sentido” (Lipovetsky & Serroy, 2014: 315). Os autores rematam, este estado “tem mais a ver com um mundo frenético e dopado do que com uma vida semelhante a uma obra de arte” (*Idem*: 464) e lançam um desafio: a “modernidade ganhou o desafio da quantidade, a hipermodernidade deve relançar o da qualidade na relação com as coisas, com a cultura, com o tempo vivido” (*Idem*: 486). Acrescentaríamos, na relação entre pessoas, comunidades e culturas mas juntar-nos-íamos no apelo e na leitura.

O que este paradoxo traz é uma hipótese para entender que os problemas de integração da arte na educação estão tacitamente ligados aos que lhe são exteriores⁷. A educação pública, pelas instituições que a representam no caso das escolas, está obviamente ligada aos contextos em que se insere e aos indivíduos que têm vida para além das suas paredes, não só os alunos mas também os professores e todos os outros membros dessas instituições. O desafio passa, seguramente, pela compreensão das esferas que dominam e manipulam as diferentes dimensões da vida pública e privada, promovendo formas de pensamento informado, crítico e reflexivo que as possam questionar e propor soluções. Numa era em que é tão aclamada a criatividade⁸, e não entraremos nessa discussão, como se percebe que estejamos tão dominados pela uniformização do gosto, a homogeneização dos espaços culturais e sociais, a rapidez e efemeridade dos movimentos de solidariedade virtual, a inflamação e radicalização de atitudes perante a diferença, a globalização

7 Krishnamurti refere que a “educação está intimamente relacionada com a crise mundial actual e o educador que vê as causas deste caos generalizado deve perguntar a si mesmo como é que vai despertar a inteligência no estudante, ajudando, assim, a geração seguinte a não gerar mais conflito e desgraça” (2016: 21). Também Hannah Arendt apresenta uma visão sobre essa relação, colocando a tónica na responsabilidade do educador que “dá” um mundo aos alunos: “os educadores fazem sempre figura de representantes de um mundo do qual, embora não tenha sido construído por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é. (...) a sua [do professor] autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo” (2000: 43). Da perspectiva da criança “objecto da educação, apresenta-se ao educador sob um duplo aspecto: ela é nova no mundo que lhe é estranho, e ela está em devir” (*Idem*: 37).

8 Valquaresma & Coimbra dizem que “a criatividade e a inovação parecem ser uma última esperança para a retórica dos discursos economicistas actuais. Quase como se fosse a única ferramenta capaz de garantir a vitória perante as adversidades do mundo competitivo em que vivemos, a criatividade corrompe-se como valor, degrada-se como conceito e tende a dissociar-se de dinâmicas psicológicas intra e interpessoais teoricamente fundadas e metodologicamente fiscalizadas” (2013: 134). E afirmam que “a frequência da escola é um momento chave do desenvolvimento, crucial para a livre expressão do pensamento criativo” (*Idem*: 137).

e mercantilização da educação que deveria, em sentido contrário, afastar-se da contaminação do capital, do mediatizado, do volátil, para, em sentido contrário, se firmar como um lugar de reflexão, de pensamento, de partilha, de compreensão, de... tempo; tempo para auscultar, perceber, experimentar, criar e devolver à sociedade visões, propostas, ideias de um mundo melhor em que as diversas dimensões humanas se equilibrem? Não é este mundo dopado que deve infetar as escolas com a virulência da sua insanidade, mas sim a escola que deve propor estados de serenidade cognitiva e emocional que lidem e lutem contra uma série de movimentos que toldam a liberdade e a possibilidade de sermos felizes.

O segundo paradoxo estabelece-se facilmente e tem como dois polos as concepções objetiva e subjetiva de arte, que parecem dividir o indivisível. A primeira estabelece padrões de aceitação (e comodidade) que levam a que a arte possa ser integrada nos sistemas de ensino. Trata-se, no entanto, de uma manipulação da arte, instrumentalmente limitada, para se a colocar ao serviço de mecanismos de domesticação, de replicação e de controlo (no sentido foucaultiano). Essa ferramenta é utilizada com a legitimidade vinculativa da avaliação. A certeza do que é ou pode ser avaliável quantitativamente, em grelhas esvaziadas de sentido e significado, produz didáticas empobrecedoras artística e pedagogicamente, perpetuando modelos normalizadores e anti criativos. Esse espartilho ideológico, que divide a arte em duas ilhas, a da luz (do que se pode verificar, medir, regular) e a da sombra (do que dificilmente se mede ou engaveta), fomenta que se prolonguem os aulidos da mitificação e mistificação da arte e do seu flanco

obscuro, entendido como subjetivo, onde residem os pseudo-misteriosos segredos da criação. Se aceitarmos essa separação, o paradoxo adensa-se porque talvez seja na penumbra, um lugar entre a luz e a sombra, que estão as dimensões pedagógicas mais interessantes. É na união desses polos que reside o sentido maior da arte, confluindo intrinsecamente para a constituição positiva da sua inutilidade e força, e para o seu posicionamento epistemológico e filosófico ambíguo, aberto, incerto, por um lado, e, por outro, para a sua instrumentalização aquando de uma abordagem que a utilize num sentido multidimensional – cognitivo, sensorial, emocional, físico, técnico, performativo, interpretativo, etc.

À separação paradoxal que permite a entrada do objetivo e barra a do subjetivo deve propor-se uma união profícua entre secções (que talvez não sejam dissociáveis) conferindo à arte, enfim, um significado pedagógico relevante. Contudo, para que isso possa acontecer, teremos que pôr em causa fundações e estratégias político-pedagógicas, económicas e socioculturais que persistentemente minam a forma como entra e se desenvolve a arte nas escolas. Essa revolução só poderá ser feita através de uma problematização profunda do adquirido, do certo, do conhecido, testando a validade da construção realizada até ao presente, no fundo, procurando a validade do ponto em que nos encontramos, como aqui chegamos e quem é que somos (ou vamos *sendo*, no sentido freireano). Só através desse retorno – reconhecemos, extremamente complexo – poderemos mudar o triângulo. Ou pelo menos tentar, já que as perguntas são mais do que as respostas.

3. Para a Instalação Benigna da Incerteza na Educação

A nossa proposta parte, então, da ideia de que a arte, para que possa efetivamente entrar nas salas de aula assumindo um papel pedagógico importante, tem que se colocar a montante da sua inclusão, servindo, paradoxalmente, de fonte da discussão e da reconfiguração pedagógico-didática. Arte e educação estão estreitamente ligadas, ambas confinadas ao princípio aglutinador da *incerteza*, embora uma o assuma e a outra o rejeite, respetivamente. Dessa forma, pensamos que sobre a ideia de instalação benigna da *incerteza* se poderão tecer algumas reflexões pertinentes para a integração e importância da arte na educação.

Começemos com uma pergunta: porque é que o habitual é habitual? Martin Heidegger (2008: 17) diz-nos que o “que nos parece natural é unicamente o habitual do há muito adquirido, que fez esquecer o inabitual, donde provém. Este inabitual, todavia, surpreendeu um dia o homem como algo de estranho, e levou o pensamento ao espanto.” Não entrando na complexidade do conceito de espanto, caro ao filósofo alemão, parece-nos de relevada importância pensar em formas de questionamento ancoradas nessa raiz; um questionamento agressivo, que coloque em ação o choque originário do espanto. Se o espanto é uma raridade que se vai desvanecendo com os anos (e devemos perguntar porquê), o espanto agressivo é-o ainda mais, e essa capacidade de agarrar e mobilizar o momento-gerador de uma série de dimensões relevantes para o interesse efetivo e emocionalizado é o único canal para aprendizagens e partilhas significativas. Essa raridade é altamente paradoxal. Seria de esperar

que os sujeitos envolvidos num processo de crescimento e de desenvolvimento, onde há uma cornucópia infinita de *coisas por vir*, se espantassem frequentemente. A realidade escolar, no entanto, e com algumas exceções, devolve-nos uma monotonia cinzenta, como um lago de águas quietas onde se vão deixando desmaiar criaturas outrora vivas, cintilantes, curiosas. É urgente questionar o habitual, mobilizando e promovendo condições para que emirjam o espanto, o ímpeto, a empatia, a energia, e a pergunta disruptiva, reconfigurando o paradigma da certeza e do equilíbrio, que paralisaram o movimento, para o da incerteza e do desequilíbrio, que o poderão reiniciar. Mas vamos por partes.

Alberto Pimenta, no livro o “Bestiário Lusitano”, coloca um papagaio a refletir sobre a mesma questão: “aprendi a dizer o que dizem que se pode dizer, diz ele de dentro da sua gaiola, mas como dizem que o que se pode dizer apenas é o que já foi dito, diz ele de dentro da sua gaiola, só aprendi a dizer o que já foi dito, diz ele, e como não aprendi também a dizer o que ainda não foi dito, diz ele, não sei se só digo aquilo que sei ou se só sei aquilo que digo” (Pimenta, 2014: 7). Neste excerto está presente a ideia de Heidegger, o que é aquilo que já sabemos? ou o que é o habitual e porque é habitual? mas Alberto Pimenta adiciona as perguntas: o que aprendemos? como aprendemos? aquilo que dizemos é o que sabemos? aquilo que dizemos é o que já foi dito? Estas questões poder-nos-iam levar a complexas indagações filosófico-linguísticas e metafísicas, mas, essencialmente, problematizam, revolucionam até, a forma como podemos pensar naquilo que dizemos e porque o dizemos, instituindo senão uma perplexidade fundamental

pelo menos um foco direcionado à origem das certezas, tanto dos conceitos e das ideias como das formas de os expressar – duas dimensões fundamentais e intrinsecamente ligadas. Para além dessa relação intrincada, o papagaio propõe que aquilo que dizemos está, muitas vezes, apenas ancorado no que está para trás, no passado; se essa premissa é evidente é igualmente claro que não deveria ser a razão para não questionarmos as fundações dessa propriedade e, se necessário, subvertê-las positivamente. Mas, porque assim não funcionam as instituições educacionais, na sua maioria, incorporamos na nossa identidade a ideia (e até a impossibilidade cognitiva) de que o mundo ruirá se arriscarmos outra coisa, outra linguagem, outro pensamento, outra cor, outra atitude, outro gesto, outro *outro*, presos que estamos àquilo que nos deixam, ou não, *ser* e *acontecer*. Nesse sentido, da permissão que nós mesmos *sejamos* e *aconteçamos*, de múltiplas formas, e focando novamente nos alunos, Hannah Arendt sublinha que a educação é “o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo (...), para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto” (Arendt, 2000: 52-53).

Trata-se, essencialmente, da criação de condições fundamentais de liberdade, de expressividade e de criatividade. É isso que devemos discutir. Como Valqauresma & Coimbra colocam: “Assumindo (...) que qualquer indivíduo criativo é sempre um ser do seu tempo e da sua época, sustentamos que a cultura determina substancialmente a orientação e a produção criativas, sendo crucial que se reúnam, em paralelo, condições psicológicas e materiais para

que qualquer invenção ou descoberta se manifeste” (2013: 142). Mas, como se criam as condições e de que condições falamos? Para abordarmos essa questão, teremos que recorrer à natureza (se é que há uma) da existência, que tem que ver, afinal, com uma questão tão simples como a da sinceridade; do retorno à existência ontológica; da admissão do que somos ou, como supracitado, do que *vamos sendo*.

Paulo Freire deixou-nos um legado inestimável para a compreensão profunda, aberta e complexa dos sujeitos, da existência, da educação, do *ser*. Ele fala de uma “ontológica vocação de ser sujeito” (Freire, 1967: 36) e de uma educação que não negue essa condição. O conceito de ontologia que Paulo Freire foi desenvolvendo ao longo da sua obra assenta, fundamentalmente, na caracterização do sujeito enquanto um ser incompleto, inacabado e inconcluso. Essa perspetiva de nada serviria se ficasse infundada numa ideia vaga, e óbvia, da incompletude dos seres sempre nascentes que somos, todavia, a leitura que o autor nos propõe é de que essas dimensões dos sujeitos estão em ligação constante e mutável com os contextos pessoais, comunitários e culturais mas também com o próprio tempo, de que o homem tem consciência, que lhe devolve a finitude da sua condição mas que lhe permite interferir e transformar(-se) *com* o mundo. A conscientização freireana (um conceito complexo que o próprio foi alterando), e por isso os métodos desenvolvidos pelo educador, ergue-se primeiro pela compreensão da incompletude ontológica que deve firmar a complexidade e subjetividade de cada ser humano e do mundo que habitam. É, portanto, impossível erguer algum tipo de epistemologia educacional se não se alicerçar

o edifício metodológico e ideológico na concepção de que nada está acabado e de que tudo está em devir, *sendo e acontecendo*, numa mutação em que a única constante é a incerteza. Nada tão simples e tão complicado como isto. Mas essa conscientização, que gera sentido e significado reais, é uma miragem nos sistemas educacionais hiper-racionalistas que privilegiam e premeiam comportamentos de repetição, de controlo, de formatação, de aprisionamento de expressividades individuais, em nome de uma preconcepção que capturou os sujeitos numa idealização que lhes firmou o perímetro, cercando-os de estigmatizações, rótulos e classificações, cada marca subtraindo uma fração daquilo que poderia mas que já não vai ser aquele sujeito coartado, desviado, então, da sua inteira *vocação ontológica*.

Não entraremos na profundidade da conceptualização freireana, nem nas especificidades contextuais da época em que foi firmada, mas uma pergunta impõe-se: hoje, num presente diferente – líquido, recorrendo a expressão de Bauman (2011) – mas com problemas fundamentais de sentido e de valores, estará a escola, replicando-se num paradigma hermético, descontextualizado e ideologicamente neoliberal e capitalista, a negar essa *vocação ontológica*? Que condições se oferecem para que os sujeitos se desenvolvam tendo em conta a caracterização freireana de ontologia que se tece essencialmente sob o signo da incompletude existencial, do permanente e indefinível *acontecimento ser* que perpassa um tempo em que o sujeito se vai construindo através de dimensões negadas nas escolas como a hesitação, a dúvida, o desequilíbrio, o erro, a ambiguidade, a subjetividade, a imperfeição, a perda, a fragilidade?

Todos nós, uns negando mais do que outros, nos definimos por entre essas dimensões líquidas que aqui agrupamos sob o conceito da *incerteza*. Um conceito que permeia inevitavelmente tudo quanto constitua a vida, o acontecimento flutuante e imprevisível *vida*, mas que é afastado de um sistema preditivo e predatório como é o educacional; o primeiro no sentido em que procura prever, nomear, classificar, controlar todos os elementos desse sistema, o segundo na medida em que, com essa obsessão, arruína a *ontológica vocação de ser sujeito* de crianças em pleno desenvolvimento, retirando-lhes, de certa forma e sem querermos ser fatalistas, a própria vida, através de um golpe violento na sua liberdade.

Albert Camus fala da “nostalgia de unidade, esse apetite de absoluto, [que] ilustra o movimento essencial do drama humano” (2016: 26). E continua, “se tento alcançar este «eu» de que me apodero, se tento defini-lo e resumi-lo, ele não é mais do que água a escorrer-me por entre os dedos. (...) Mesmo este coração, que é o meu, ficar-me-á para sempre incompreensível. O fosso entre a certeza que tenho da minha existência e o conteúdo que tento dar a essa certeza, nunca estará cheio. Ser-ei para sempre estranho a mim mesmo” (*Idem*: 27). A certeza não é mais do que uma ilusão; uma ilusão propagada a todas as dimensões da vida pública e introduzindo-se na privada, camuflando, perigosamente, manifestações pessoais que se desenvolvem exclusivamente no interior de sujeitos perturbados com a sua própria diferença, dúvida ou dor. A educação tem o dever ético de se transformar, invertendo a normalidade insana da certeza, em que encarrilou, para a anormalidade *sã* da incerteza. Falamos de uma incerteza – não

“que aconteça ao homem desorientar-se, perder-se na sua vida, mas que a situação do homem, a vida, é a desorientação, é estar perdido” (Ortega y Gasset, 2000: 103).

Mas como se faz? Como se instala benigne-mente a incerteza na educação? Não temos uma resposta evidente para essa questão, muito teria que mudar: ideologias e matrizes civilizacionais e políticas, formação de professores, espaços escolares, filosofias e métodos pedagógicos e didáticos, currículos, etc. Porém, o que parece uma montanha inescalável pode ter pequenos pontos de apoio por onde se a possa ir escalando, um pé de cada vez. A ordem da mudança é também complexa mas há situações que podem ir mudando, sem necessidade de transformações radicais ou até utópicas. Na autonomia da sala de aula, por exemplo, há um espaço privilegiado de liberdade para o professor trabalhar com os alunos. Bem sabemos como esse espaço está condicionado pelo currículo, pela formação do professor, pelo tempo, pelo número de alunos, pelas metas, pela avaliação, mas, ainda assim, não deixa de ser um espaço de moderada liberdade. E aqui, sim, a arte pode ter um papel fundamental mas apenas depois de enraizada a mudança mental que propomos, assumindo a incerteza como um barco à deriva de que todos somos tripulantes e utilizando-a em benefício da educação e do desenvolvimento dos alunos, como retomaremos.

Também ao nível curricular poderão ser tomadas decisões (das quais vemos os primeiros passos com a medida da Autonomia e Flexibilidade Curricular, esperemos pela concretização e resultados) que flexibilizem os programas, reduzam as matérias e, acima de tudo, criem conteúdos significativos

para os alunos, com os quais se identifiquem, e que permitam que parte desses conteúdos sejam definidos a nível local, pelos professores e pelos alunos, abrindo espaço a que especificidades culturais se manifestem, valorizando e promovendo ligações comunitárias e criando novas relações e significados, transformando e reinterpretando património cultural local. Nada disto é novo mas, e de forma mais direta com tópico da incerteza, que se elaborem os currículos através de matrizes que não estejam tão fortemente vinculadas a um paradigma hiper-racionalista e quantitativo, descerrando as portas das salas de aula para a entrada de tempos e de espaços destinados a um trabalho mais livre, porventura nato de propostas espontâneas ou previamente pensadas que coloquem os alunos, e os professores, perante a ambiguidade, o inesperado, de algum modo num desequilíbrio que os incline para a necessidade de encontrar estratégias de investigação, produção, expressão e comunicação criativas. No fundo, criando as tais condições para que a criatividade e a liberdade surjam, sem que tenham de estar amarradas a metas, a avaliações normalizadas (outras formas há de avaliar) ou a objetivos irrealistas que frustram todos os atores dos contextos educacionais e os remetem para esferas limitadas da existência.

Nos contextos observados, confirmamos que a presença da incerteza se afigurou sempre como um catalisador de processos ricos pedagogicamente. Naqueles em que a proposta fora, de certa forma, mais limitada ou objetiva os resultados revelaram-se menos interessantes e complexos porque derivaram de processos dirigidos, concretos, unidimensionais. Quando observamos propostas abertas, ambíguas, desafiantes, que colocaram

os alunos em posições desconfortáveis no início, no sentido de não saberem o que e como iam fazer, ou como iriam chegar a algum resultado, os processos de criação e os produtos finais foram catalisadores de dimensões múltiplas, enriquecendo e potenciando o desenvolvimento dos alunos envolvidos na identificação de ideias, na discussão do objeto, do tema ou do problema, na elaboração do plano ou projeto, na execução das várias fases de produção implicadas no tipo de trabalho definido, e na comunicação final; fases que contemplavam áreas como a escrita, a pintura, o desenho, a escultura, a filmagem, a representação, etc., tudo ao longo da mesma formação/atividade.

Esse tipo de experiência (total), por vezes difícil, e lidando com as incertezas do processo e dos próprios conceitos, os avanços, os recuos, as hesitações, as dúvidas, levou a que os alunos criassem vínculos fortes com os objetos criados e com todas as dimensões que a estes estavam associadas. Foram processos em que claramente ultrapassaram a exclusividade do lúdico e do técnico, que normalmente associavam à arte, para perceberem que outros saberes, inteligências, emoções, sentidos, percepções, capacidades, se conjugam na elaboração de um objeto que é, afinal, muito mais do que um objeto desligado deles mas que se configura como um símbolo, um fragmento de cultura e de tempo, onde aprendizagens significativas ocorreram e das quais fizeram parte. Eis se não quando da incerteza se enraízam na memória experiências, paradoxalmente, preenchidas de concretude, de sentido, de significado, de valor.

Neste sentido, a arte, ou o processo artístico, assume extrema importância porque se configura com um lugar de exploração da liberdade e da

expressão da individualidade (ainda que em dinâmicas coletivas) através de linguagens originais, de formas alternativas de comunicar, de ir *sendo*. A arte questiona, ou pode questionar, permanentemente, o lugar da vida, o nosso lugar, o lugar que nos rodeia, proclamando uma inquietação eterna, mas ensinando a lidar com a incerteza e a não ter medo da ambiguidade ou da exteriorização das frangibilidades que fazem parte da riqueza humana. A arte coloca em enfrentamento o sujeito com o sujeito, o sujeito com as suas fragilidades e forças, o sujeito com o mundo, o sujeito com as coisas, o sujeito com o cosmos; a arte pergunta pereneamente na proporção da resposta que lhe foge e assim que a encontra já a resposta se distanciou da sua origem e o artefacto escavado se torna novamente pergunta. É nesse ciclo que a arte se intromete nas verdades falsas, por vezes fazendo parte delas, mas sempre conectada com a beleza de procurar uma resposta, ou mais vezes outra pergunta, e compreender a vastidão e complexidade do mundo a que pertencemos.

Como colocado por Valquesma e Coimbra, “a educação artística possui o potencial de se constituir como um caminho de futuro na educação” (2013: 144). Pensamos que esse caminho terá que ser feito, necessariamente, repensando as estruturas rígidas que estabelecem os mecanismos pedagógico-didáticos no sentido de as maleabilizar, adquirindo a educação um sentido totalmente revolucionário a bem da vocação ontológica dos sujeitos e do mundo em que habitam. A perspectiva da incerteza carrega também um sentido ecológico e transformador, que só a noção de tempo devolve, incutindo-nos a responsabilidade de localizar os problemas físicos e metafísicos que nos envolvem

e caracterizam, deixando de os negar e assumindo que é necessária e urgente uma mudança de paradigma civilizacional e, portanto, educacional (com atenção às ortodoxias!). Um pé de cada vez, assentes no profícuo equilíbrio do desequilíbrio, talvez alcancemos o topo de montanhas de onde vejamos melhor.

Referências Bibliográficas

- Arendt, Hannah (2000). "A Crise na Educação" em Pombo, Olga (org.). *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 21-52.
- Bauman, Zygmunt (2011). *Culture in a Liquid Modern World*. Polity Press.
- Beuys, Joseph (2011). *Cada Homem Um Artista*. Porto: 7 Nós.
- Brandão, Raul (2003). *Húmus*. Porto: Porto Editora.
- Camus, Albert (2016). *O Mito de Sísifo*. Porto: Porto Editora / Livros do Brasil.
- CNE [Conselho Nacional de Educação] (2013). Recomendação n.º 1/2013. Recomendação sobre Educação Artística. *Diário da República*, 2.ª Série, N.º 19, 28 de Janeiro de 2013, 4270-4273.
- Diamond, Marian C.; Krech, David; Rosenzweig, Mark R. (1964). "The Effects of an Enriched Environment on the Histology of the Rat Cerebral Cortex" em *Journal of Comparative Neurology*, 123(1), 111-119.
- Freire, Paulo (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Han, Byung-Chul (2014). *A Sociedade da Transparência*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Heidegger, Martin (2008). *A Origem da Obra de Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Krishnamurti, J. (2016). *A Educação e o Significado da Vida*. Lisboa: Edições 70.
- Lipovetsky, Gilles & Serroy, Jean (2014). *O Capitalismo Estético na Era da Globalização*. Lisboa: Edições 70.
- Martins, Catarina Silva (2013). "The Arts in Education as Police Technologies. Governing the Child's Soul" em *European Education*, 43(3), 67-84.
- Menger, Pierre-Michel (2005). *Retrato do Artista enquanto Trabalhador: Metamorfoses do Capitalismo*. Lisboa: Roma Editora.
- Moreira, Roseli Kietzer (2007). "Conceitos sobre educação estética: contribuições de Schiller e Piaget" em *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*. Blumenau, 1(2), 158-169.
- Niza, Sérgio (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Lisboa: Edições Tinta-da-China.
- Ortega y Gasset (2000). "Sobre o Estudar e o Estudante" em *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 87-103.
- Pimenta, Alberto (2014). *Bestiário Lusitano*. Odivelas: Momo.
- Read, Herbert (2010). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Russell, Bertrand (2000). "As Funções de um Professor" em Pombo, Olga (org.). *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 71-85.
- Valquesma, Andreia; Coimbra, Joaquim Luís (2013). "Criatividade e Educação. A educação artística como o caminho do futuro?" em *Educação, Sociedade & Culturas – Contemporaneidade na Educação Artística*, 40, 131-146.
- Vygotsky, Lev (2004). "Imagination and creativity in childhood" em *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97.

