



A Utilidade e Inutilidade do Saber e da Arte na Educação Artística

A AÇÃO E INTERVENÇÃO ARTÍSTICA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

MARIANA MORANDUZZO COSTA PASCOAL

2021

MESTRADO EM ENSINO DE ARTES VISUAIS NO 3º CICLO
DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

A Utilidade e Inutilidade do Saber e da Arte na Educação Artística

A AÇÃO E INTERVENÇÃO ARTÍSTICA NA INSTITUIÇÃO ESCOLAR

MARIANA MORANDUZZO COSTA PASCOAL

Relatório apresentado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto e Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Professor Orientador – Profº Doutor Henrique Vaz

Professora Cooperante - Profª Lídia Castro

Escola de Estágio - Escola Secundária da Maia

RESUMO

O presente relatório tem como objetivo analisar as dinâmicas discursivas que instrumentalizam a prática artística no contexto do ensino das artes visuais e clarificar o conjunto de argumentos que se aplicam para justificar a importância das artes e a sua inserção nos currículos escolares. Assim sendo, vê-se a necessidade de problematizar a autonomia da educação artística face aos processos de instrumentalização da arte pelos discursos político-educativos. Ponderar o valor da arte e da educação artística, obriga-nos a deambular nos meandros da utilidade e inutilidade da arte, dissecando a instrumentalização da produção cultural e artística a fins económicos, sociais e políticos.

Pretende-se, portanto, analisar as intromissões entre o campo artístico, político, social e educativo e pesar na balança o potencial envolvimento da arte com a ação social e politicamente interventiva, enquanto atividade com potencial crítico e transformador da realidade. Esta condição obriga-nos irremediavelmente a analisar as fricções decorrentes da articulação entre arte e a ideologia, o que se revela de grande utilidade quando nos questionamos sobre a possibilidade de intervir criticamente na comunidade escolar a partir da ação artística. Exploram-se também, deste modo, as situações de diálogo político, comprometimento e participação no seio escolar.

Colocando em análise em paralelo as conflitualidades decorrentes do envolvimento da prática artística a implicações de ordem social e política e os paradoxos da instrumentalização da educação artística nos terrenos educativos, problematiza-se a autonomia das artes visuais, ponderando em simultâneo os seus limites bem como o seu potencial interventivo e o seu impacto na sociedade.

ABSTRACT

This dissertation aims to analyze the discursive dynamics that instrumentalize artistic practice in the context of the visual arts teaching and to clarify the set of arguments that apply to justify the importance of the arts and their inclusion in school curricula. Therefore, there is a need to question the autonomy of artistic education in the face of the processes of instrumentalization of art by political-educational discourses. Pondering the value of art and artistic education forces us to wander in the meanders of the usefulness and uselessness of art, dissecting the instrumentalization of cultural and artistic production for economic, social and political purposes.

It is intended, therefore, to analyze the interferences between the artistic, political, social and educational fields and to weigh in the balance the potential involvement of art with social and politically interventional action, as an activity with critical and transforming potential. This condition inevitably forces us to analyze the frictions arising from the articulation between art and ideology, which proves to be very useful when we question the possibility of critically intervening in the school community through artistic action. In this way, situations of political dialogue, commitment and participation in the school environment are also examined.

Analyzing in parallel the conflicts arising from the involvement of artistic practice with social and political implications and the paradoxes of the instrumentalization of artistic education in educational fields, the autonomy of the visual arts is problematized, simultaneously considering its limits as well as the its intervention potential and its impact on society.

RÉSUMÉ

Cette réflexion vise à analyser les dynamiques discursives qui instrumentalisent la pratique artistique dans le cadre de l'enseignement des arts visuels et à clarifier l'ensemble des arguments qui s'appliquent pour justifier l'importance des arts et leur inclusion dans les programmes scolaires. Il y a donc lieu de s'interroger sur l'autonomie de l'éducation artistique face aux processus d'instrumentalisation de l'art par les discours politico-éducatifs. S'interroger sur la valeur de l'art et de l'éducation artistique nous oblige à errer dans les méandres de l'utilité et de l'inutilité de l'art, en décortiquant l'instrumentalisation de la production culturelle et artistique à des fins économiques, sociales et politiques.

Il est donc destiné à analyser les interférences entre les domaines artistique, politique, social et éducatif et à peser dans la balance l'implication potentielle de l'art avec l'action sociale et politiquement interventionnelle, en tant qu'activité au potentiel critique et transformateur de la réalité. Cette condition oblige inévitablement à analyser les frictions nées de l'articulation entre art et idéologie, ce qui s'avère très utile lorsque l'on s'interroge sur la possibilité d'intervenir de manière critique dans la communauté scolaire par l'action artistique. Ainsi, des situations de dialogue politique, d'engagement et de participation en milieu scolaire sont également analysées.

Analysant en parallèle les conflits nés de l'implication de la pratique artistique aux implications sociales et politiques et les paradoxes de l'instrumentalisation de l'éducation artistique dans les champs éducatifs, l'autonomie des arts visuels est problématisée, considérant à la fois ses limites, son potentiel d'intervention et son impact sur la société.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, o professor doutor Henrique Vaz, pelo apoio constante e a disponibilidade incondicional, pela sua honestidade crítica e por criar um ambiente de aprendizagem, de partilha e de reflexão, instigando-me a aprofundar sempre a investigação.

À professora Lídia Castro, pelo exemplo de abertura e flexibilidade, pela cumplicidade e pelo modo como sempre acolheu as minhas ideias e as minhas dúvidas, diluindo as fronteiras entre o que é ou não possível fazer dentro de uma sala de aula.

À minha família, por todo o apoio e carinho e motivação inesgotável ao longo de todo o meu percurso. À minha mãe e irmã, por serem as minhas primeiras professoras.

Glossário de abreviaturas

AEMaia- Agrupamento de Escolas da Maia

DGE- Direção Geral da Educação

EV- Educação Visual

ME- Ministério da Educação

MEAV- Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

OA- Oficina de Artes

OM- Oficina Multimédia

ÍNDICE

RESUMO	1
INTRODUÇÃO	7
1. Estrutura do relatório	8
2. O lugar de estágio	10
CAPÍTULO 1 <u>A legitimação da educação artística</u>	14
1. A importância da educação artística	14
2. A Instrumentalização da educação artística	20
a) Função terapêutica	21
b) Função social	26
c) Função estética	27
d) Função lúdica	28
e) Função de exaltação do património	29
3. Arte Escolar – função manifesta e função latente	31
4. O que promete a educação artística?	34
5. O ofício do artista	38
CAPÍTULO 2 <u>A utilidade e inutilidade do saber e da arte</u>	42
1. O valor do conhecimento	42
2. O valor da arte e do objeto artístico	44
3. A autonomia artística pesada na balança	47
4. A arte, intervenção e comunidade	52
CAPÍTULO 3 <u>A Intervenção artística na instituição escolar</u>	61
1. Intervenção artística no espaço escolar	61
2. Metodologia de intervenção pedagógica	63
3. Reflexão sobre as dinâmicas pedagógicas geradas e o impacto na comunidade escolar	68
4. A participação e o envolvimento do estudante na comunidade escolar	83
5. Dissenso e dinâmicas de poder na realidade escolar	92
NOTAS FINAIS	95
BIBLIOGRAFIA	100

INTRODUÇÃO

O presente relatório apresenta-se como uma reflexão crítica sobre prática pedagógica, realizada em contexto de estágio pedagógico na Escola Secundária da Maia, no ano letivo 2020/21, com a turma 12º L e 11º N nas disciplinas de Desenho e Oficina Multimédia do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais. Esta reflexão debruça-se sobre as várias vivências e conexões estabelecidas com os estudantes durante a aplicação de várias propostas didáticas e na sequência da observação das aulas dinamizadas pelo orientador cooperante, bem como pela aplicação de entrevistas em grupos focais. Este relatório resulta dos conhecimentos adquiridos, das reflexões e questões durante o curso Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, conferido pela Universidade do Porto através da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação e da Faculdade de Belas Artes.

O estágio realizado na Escola Secundária da Maia, permitiu-me questionar os propósitos da educação artística e o lugar que ocupa na instituição escolar, bem como observar, na primeira pessoa, enquanto estagiária o modo como os discursos político-pedagógicos se articulam com a prática pedagógica na arena educativa, testemunhando as interrelações entre a arte e o ensino. Neste exercício de observação ativa, foi possível problematizar os vínculos de poder que se abatem sobre os processos educacionais e dissecar os discursos que instrumentalizam as artes, desvelando as convicções paradoxais que inundam as discursividades que legitimam a educação artística. Compreender a complexidade das práticas discursivas acerca da educação artística que se desenham na escola, e em particular na Escola Secundária da Maia, leva-nos a encarar de frente determinadas ambiguidades e contrariedades que se apresentam. Ouvindo o estudante, ouvindo o professor e ouvindo outros membros da comunidade educativa, revelam-se duplos gestos, fragilidades e incongruências nos discursos, reféns da naturalização de um determinado conjunto de verdades inquestionáveis que impõem sobre os sujeitos violências epistémicas que se traduzem em “tipo de evidências, de familiaridades, de modos de pensamento adquiridos e não refletidos [sobre os quais] repousam as práticas que se aceitam” (Foucault, 2004: 9).

O papel de estagiária, distinto do papel de professora e aluna, permitiu-me ativar um olhar crítico desmistificador sobre discursos político-educativos e sobre os territórios naturalizados da arte, da educação e do ensino. Num certo ponto, foi possível colocar em causa a discursividade que legitima um discurso universal de defesa da educação artística, questionando qual o espaço que a educação artística ocupa numa instituição escolar, como a Escola Secundária da Maia, especificamente qual é o espaço que lhe é concedido ou que esta reivindica. Ao mesmo tempo, impôs-se a clarificação de

determinadas noções preconcebidas e o que dá origem às concepções atuais sobre o que é ou deve ser a educação artística.

Debater os lugares comuns, problematizá-los e investigar de onde provêm, levou-me a colocar em causa as concepções que rodeiam a arte e o artista e a investigar outras possibilidades de pensar as interrelações entre arte, política e sociedade, possibilidades essas que escapam à grelha de instrumentalização da arte e consequente subjetivação dos sujeitos. Tomei como objetivo para esta reflexão, investigar as fricções que se avolumam no que diz respeito ao ensino das artes visuais no seio da instituição escolar, questionando as dificuldades que marcam a sua institucionalização e a sua democratização. A especificidade do campo das artes embate contra as dinâmicas discursivas que instrumentalizam as artes no contexto do ensino das artes visuais e que trespassam os conteúdos, as práticas, as didáticas e as dinâmicas interpessoais entre os agentes educativos.

Não foi com grande dificuldade que se revelou na paisagem escolar, a elaboração discursiva que aponta a arte e a educação artística como uma promessa e uma ferramenta, colocando a nu a dimensão utilitarista e estratégica da construção disciplinar no ensino das artes visuais. No decorrer do estágio realizado, tornou-se cada vez mais clara a incongruência entre a realidade escolar e a dimensão dos discursos político-educativos. Outras dúvidas, no entanto, permaneceram e pairam ainda sobre esta investigação, levando-me a questionar que propósitos estão ocultos na elaboração discursiva que apresenta a educação artística simultaneamente como solução, necessidade e impossibilidade.

A investigação e prática reflexiva que acompanharam os nove meses de estágio na Escola Secundária da Maia impelem-me a colocar em análise o meu papel como estagiária e a minha experiência passada como aluna e a já adquirida experiência como professora e profissional na área artística e na área de educação. Confrontando estas experiências que residem no passado com um olhar para o futuro, colocamos, então, em perspectiva o nosso papel enquanto professores, construindo os nossos alicerces, alicerces esses passíveis a serem constantemente questionados e reconstruídos, alicerces que naturalmente não são estanques e que se irão, ao longo da vida docente, reformulando num processo contínuo de avanços e recuos que obriga o professor a repensar a escola e o seu papel nestes tempos sempre mutáveis.

1. Estrutura do Relatório

Na primeira parte introdutória apresentam-se os objetivos desta reflexão, resultante de todo o processo de ensino-aprendizagem desenvolvido durante o estágio curricular na Escola Secundária da Maia, identificando as problemáticas que moveram este exercício de investigação e reflexão. Pretende-se apresentar alguns dos pontos de partida que orientaram o meu percurso como estagiária e esclarecer o leitor acerca das questões que serão discutidas, explicitando a sua ligação às práticas pedagógicas e dinâmicas que observei, participei e intervim no decorrer do estágio na escola mencionada. Esta primeira parte contém também a necessária contextualização e caracterização do

lugar de estágio, ou seja, da escola e da turma com a qual se desenvolveram as propostas pedagógicas acompanhadas pela professora cooperante e os grupos de entrevistas focais.

Finalizada a introdução, o relatório está estruturado em três capítulos. No primeiro capítulo, reflete-se sobre o modo como as artes são instrumentalizadas nos terrenos educativos, evocando hierarquias dos saberes culturalmente disseminadas que se encontram na arena educativa e investigando as ideias construídas e naturalizadas entre os atores educativos e a comunidade escolar. No decorrer da reflexão, vou expondo as discursividades que justificam a inserção das artes no currículo escolar e colocar em perspetiva os propósitos e o papel que a educação artística ocupa na instituição escolar. Pretende-se discutir o lugar das artes numa instituição do ensino público como a Escola Secundária da Maia, e descortinar um conjunto de funções que são alegadamente atribuídas à educação artística, bem como, num exercício crítico auxiliado pelas lentes criteriosas de alguns autores, investigar a dicotomia entre as funções manifestas e latentes presentes na educação artística.

O segundo capítulo dedica-se a um exercício de investigação e reflexão em torno da utilidade e inutilidade do saber e da arte, que nos leva a questionar o valor do conhecimento, da cultura e das artes para as sociedades humanas. Colocar em contraponto uma visão utilitarista da educação artística e da arte, movida por lógicas político-económicas e uma visão que valoriza o saber, a investigação e a prática artística, independentemente das finalidades a que estes são submetidos. Neste momento da reflexão, serão discutidos os limites da prática artística na reivindicação da sua autonomia, tal como será necessário avaliar as margens e fronteiras maleáveis da definição de arte que nos leva a estabelecer novas hipóteses de sentido. Pondera-se portanto a radicalidade da autonomia artística e o seu possível envolvimento na intervenção na sociedade e discutem-se as fricções resultantes da intervenção artística na comunidade e do comprometimento com a realidade social e política. Analisam-se, igualmente, as narrativas de subjugação ideológica em contraponto com as práticas artísticas relacionais e contextuais, que assumem a arte como potencial emancipatório e político. Investigando estas conflitualidades, pretende-se colocar em análise a dimensão dos projetos artísticos de intervenção na comunidade, para contextualizar e identificar tensões nas práticas pedagógicas que se desenvolveram ao longo do estágio pedagógico na Escola Secundária da Maia.

No terceiro capítulo (complementados pelos seus anexos), pretende-se refletir sobre a intervenção artística do estudante na Escola Secundária da Maia e sobre a proposta didática desenvolvida, analisando os modos como se promoveu a ação artística, a partir da cartografia espacial e corporal da escola e a partir de formas de experimentação da prática do desenho expandido no espaço escolar, dentro e fora da sala. Neste momento da reflexão, pretende-se refletir sobre os modos como podemos através da intervenção artística desocultar as tensões, as dinâmicas de poder e as complexidades do espaço que os estudantes habitam no seu quotidiano escolar. Pretende-se, em paralelo, refletir sobre as propostas de trabalho e metodologias adotadas, identificar as possibilidades desta ação educativa assim como a influência da discussão, interpelação e reflexão em conjunto com os estudantes, como protagonistas de tal ação, acerca do que é a prática artística, como é que esta sobrevive dentro da escola e quais são as suas potencialidades e limites.

À medida que vou apresentando a minha estratégia pedagógica, a sua fundamentação e objetivos, bem como descrevo todos os parâmetros que dela fizeram parte, discutem-se as dinâmicas e tensões geradas em torno da possibilidade de intervir criticamente no espaço escolar, abrindo portas para o questionamento e a interrogação sobre o meio escolar em que se inserem.

2. O Lugar de Estágio

No decorrer do estágio pedagógico realizado na Escola Secundária da Maia, ao longo dos nove meses em que estive no terreno como estagiária/ investigadora, estive em contacto direto com a realidade dos alunos, observando, experimentando e partilhando momentos de diálogo e troca constante de ideias com os alunos, o que contribuiu para o meu crescimento enquanto professora. A professora cooperante Lídia Castro proporcionou-nos um ambiente rico em diferentes experiências, recursos e pontos de vista e foi com entusiasmo que se debruçou e que em conjunto connosco problematizou os limites e possibilidades do ensino das artes visuais e que discutiu qual será o lugar e o papel das artes na instituição escolar.

O contacto direto com o ensino das artes visuais, no ensino secundário, no curso científico-humanístico das Artes Visuais, permitiu-me enriquecer o meu conhecimento e a experiência já adquirida noutros níveis de ensino, nos quais leciono e tornou-se então uma etapa fundamental no processo da minha formação pessoal e profissional e como um momento que me possibilitou a observação e a construção de um novo modo de ser professora. Foi possível observar a professora Lídia na forma como orienta, comunica e motiva o grupo-turma para a realização de um determinado objetivo comum, como gere o seu tempo, como delega tarefas, como atribui a responsabilidade e autonomia e como acompanha o desenvolvimento das competências e das aprendizagens efetuadas. Na forma como se estabelece a relação pedagógica entre o professor e o aluno, tornou-se também claro o papel do professor na gestão das dinâmicas de organização do espaço, dos processos e metodologias e na gestão dos conflitos e relações interpessoais. A observação desses desafios e das dinâmicas interpessoais contribuiu para a consciência de que a formação de um professor requer a construção continuada de competências pessoais e profissionais e nos pede uma atitude de constante auto-questionamento e reflexão crítica.

Ao mesmo tempo, foi gratificante observar a prática pedagógica da professora cooperante e o modo como se entrega à prática docente, proporcionando aos alunos um ambiente acolhedor e estimulante, evidenciando sempre grande disponibilidade para acolher as dúvidas e inquietações dos alunos e reservando-lhes ampla autonomia para gerirem o seu processo de aprendizagem. Prestando aos estudantes constante incentivo e com grande abertura e flexibilidade, a professora Lídia Castro permite-se (a si e a todos os que a rodeiam) à experimentação e à construção de novas possibilidades na prática do desenho, contribuindo para o diluir das fronteiras entre o que é possível ou não dentro da prática artística numa sala de aula.

No início do estágio, foi possível o acompanhamento de várias turmas, em várias disciplinas lecionadas por várias professoras, com o objetivo de maximizar a minha experiência enquanto estagiária observando e refletindo sobre diferentes contextos do ensino das artes visuais. Seguidamente, comecei a acompanhar mais de perto a turma do 12º L, nas disciplinas de Desenho A e Oficina Multimédia, integrando-me e interagindo com maior proximidade com os alunos desta turma. A turma é constituída por vinte alunos, sendo que dez deles são do sexo masculino e dez são do sexo feminino. Os alunos tinham a disciplina de Desenho A duas vezes por semana, em sessões de 135 minutos cada e a disciplina de Oficina de Multimédia uma vez por semana, numa sessão com 135 minutos. O aproveitamento e comportamento da turma são considerados bons e a maioria dos alunos demonstra bastante receptividade perante as propostas didáticas dinamizadas e participa de forma ativa nas dinâmicas pedagógicas criadas.

Depois de um período de familiarização com o contexto escolar da Escola Secundária da Maia, foi também possível observar a organização e articulação dos vários órgãos da comunidade educativa e ver de perto os modos de articulação entre as várias disciplinas do grupo 600, participando em reuniões de departamento e do grupo disciplinar. A observação e participação nessas discussões, permitiu colocar em perspetiva o papel que a educação artística ocupa numa instituição como a Escola Secundária da Maia e questionar quais são as fricções que a prática artística gera num espaço amplamente regulamentado como o da instituição escolar.

Fui, ao longo do percurso, cruzando as lentes críticas de um conjunto de autores referenciados com as minhas observações e os registos que fui construindo sobre as práticas pedagógicas que observei ou sobre as propostas didáticas que ativei no contexto da turma do 12º L. Foi possível então, formular uma prática reflexiva e investigativa no seio da escola, ao mesmo tempo que questionava professores e alunos, que problematizava os objetivos e questões levantadas e que em discussões de grupos focais com alunos, debatia as conceções sobre arte e sobre ser artista presentes nos discursos. Tendo em conta a heterogeneidade dos alunos, foi possível discutir em grupo focal, um aglomerado de diferentes perspetivas sobre educação, diferentes conceções sobre o modelo educativo da escola onde o estágio decorreu, colocando em evidência os lugares que se adivinham para a arte dentro da escola. A construção da proposta didática em articulação com as disciplinas de Desenho A e Oficina Multimédia, permitiu conhecer a relação que o estudante estabelece com o espaço da escola e de que forma nele intervém. Também foi com especial atenção, que me debrucei sobre as práticas artísticas que migram para dentro da escola e que refleti não só sobre o que observei durante este ano letivo, mas também sobre o que decorreu em anos anteriores a partir do que me foi relatado sobre a presença da prática artística na Escola Secundária da Maia e sobre as dinâmicas em torno desta possibilidade ou impossibilidade. Neste relatório estão traduzidas as minhas inquietações em torno da realidade escolar e as vivências ao longo deste ano, tendo como referencial de partida as várias oportunidades para a reflexão que o estágio pedagógico me ofereceu e que se alargou em referências, autores, discussões e leituras de contextos diversos. Foi, portanto, possível cruzar a reflexão e o intenso relacionamento humano e profissional, as experiências profissionais anteriores e as novas adquiridas,

questionar e consolidar as diversas problemáticas refletidas no contexto do Mestrado em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, colocando-as em análise perante a realidade escolar que fragmenta e rompe com todas as conceções pré adquiridas sobre o que é ou deve ser o ensino das artes visuais.

A Escola Secundária da Maia fica localizada no Concelho da Maia, situada na freguesia de Vermoim, na área metropolitana do Porto e conta com cerca de 1500 estudantes. Para responder às necessidades educativas de uma população crescente, a escola foi recentemente intervencionada, dispondo de vários edifícios com boas condições e diferentes funcionalidades, contando com biblioteca, auditório, cantina, laboratórios, salas TIC, salas de desenho, campo de jogos coberto e pavilhão polidesportivo. A escola conta também com jardins e espaços exteriores, campos de jogos e acessos pedonais que constituem uma grande área envolvente exterior que rodeia os vários edifícios da escola, com zonas dedicadas ao lazer e a práticas desportivas. A escola é constituída, portanto, por nove blocos autónomos, sendo que o curso Científico-Humanístico de Artes Visuais decorre num dos blocos mais recentes, ocupando um dos seus longos corredores com salas equipadas de Desenho, Oficinas de Arte, EV, Geometria Descritiva A e Oficina Multimédia. Este é o único corredor, no qual durante o ano são visíveis alguns trabalhos dos alunos afixados nos quadros de cortiça dentro das salas ou pendurados no corredor. Do mesmo modo, os cacifos estão intervencionados pelos alunos, e alguns destes encontram-se em processo de trabalho, sendo possível acompanhar o seu desenvolvimento.

A recente intervenção arquitetónica na escola minou e burocratizou as possibilidades de intervenção artística na escola, e como tal, a intervenção artística quer-se efêmera e a exposição de trabalhos deve durar um determinado período de tempo, deixando o espaço escolar tal como o encontrou. Não obstante, a Escola conta com a presença permanente ou temporária de algumas intervenções no espaço, levadas a cabo pelos alunos, com a instalação de alguns dos trabalhos realizados nos últimos anos. A professora cooperante colocou-nos a par de um conjunto amplo de projetos desenvolvidos nos últimos anos pelo grupo disciplinar de Artes Visuais, projetos de intervenção no espaço escolar ou que envolvem a comunidade escolar, alguns dos quais podemos observar ou que estão ainda a decorrer, tais como: a intervenção na Biblioteca com o tema Escritores e poetas relevantes da História da Literatura, no ano 2010; a intervenção nos cacifos com o tema Consciencialização para a proteção dos direitos animais e preservação de espécies em vias de extinção, desde 2018 a 2021 (Im 5,6, 21 do anexo 1) ; o painel de fotografias de sensibilização para a lavagem das mãos na cantina, no ano de 2016 (Im. 4 do anexo 1); a Intervenção num painel de azulejos com a tabela periódica, a propósito do Concurso Ano Internacional da Tabela Periódica, no ano 2019 (Im.7 e 8 do anexo 1); a intervenção em cerâmica e mosaico nos espaços exteriores da escola comemorativo da inauguração das novas instalações na escola, no ano 2009; o projeto de cianotipia para a publicação de um herbário (edição limitada da AEMaia); a participação no concurso Jovens autores de Histórias Ilustradas desde 2013 até 2016 e, mais recentemente. a participação no concurso “Bebe água pela tua saúde!”, dinamizado pelo Projeto de Hidratação em meio escolar- PES, no ano de 2021.

A professora cooperante mencionou que esta tradição de participação do grupo disciplinar de Artes Visuais em iniciativas que envolvem toda a comunidade escolar na Escola Secundária da Maia tem-se vindo a desenvolver nas últimas décadas, lembrando , por exemplo os painéis de pintura realizados pelos alunos de Artes e Ofícios, no ano de 1998, a propósito das comemorações dos 25 anos da escola ou , por exemplo, o calendário editado em gravura pelos alunos, com os vários monumentos arquitetónicos da Maia, no ano de 1996. Também foram inúmeros os eventos e exposições protagonizados pelos alunos de Artes Visuais da Escola Secundária da Maia, eventos como o Sábado cultural, em 2019, as comemorações do Dia Mundial da educação Artística promovido pela UNESCO, a Semana das Artes coincidente com a Semana Internacional de Educação Artística de acordo com a Resolução 36/C55, da 36ª sessão da Conferência Geral da UNESCO, em 2011. Simultaneamente, durante a Semana das Artes são organizadas as exposições de final do ano dos trabalhos dos alunos do Curso científico- humanístico de Artes Visuais , que contaram com a participação de todos os alunos do Curso de Artes Visuais, sendo a turma de 12º ano responsável pela sua dinamização e organização, mas que incluem também os alunos de Educação Visual do 3º ciclo.

A Escola tem sido palco de diversos projetos de colaboração , alguns que surgem por iniciativa própria do agrupamento disciplinar 600 e outros que surgem de iniciativas externas, por convite de instituições privadas ou públicas ou cuja colaboração é solicitada por professores de outros agrupamentos curriculares. O testemunho deste conjunto de projetos desenvolvidos no espaço escolar, amplamente regulamentado e marcado por discursos político- educativos que encerram determinados posicionamentos ideológicos, leva-nos a questionar qual é o espaço que efetivamente as artes visuais conquistam para a intervenção artística com autonomia. A arte , enquanto espaço de reflexão, provocação e ruptura, encontra na instituição escolar um espaço para interromper a ordem e questionar os paradigmas ideológicos?

Na investigação sobre o papel da educação artística na instituição escolar e sobre a autonomia das disciplinas do grupo 600, são levantados muitos estereótipos e noções pré-concebidas do que é ser artista e do que é a arte. Alunos e professores frequentemente testemunham discursos que desvalorizam as competências artísticas e apontam para a educação artística múltiplas finalidades que a associam ao papel de entretenimento, decoração, arte-terapia e resolução de problemas sociais. No decorrer do estágio curricular, foram realizadas entrevistas em grupos focais com os alunos da turma de 12º ano para questioná-los sobre o seu entendimento da arte e seu papel na sociedade e o modo como os alunos se posicionam face às práticas artísticas muito diversificadas da contemporaneidade como espaço de experimentação e pensamento transversal. Foi também interessante compreender como os alunos abarcam as mudanças estruturais que na arte contemporânea deixaram de parte as margens e fronteiras entre campos artísticos e como esses posicionamentos se transportam para a prática artística realizada no contexto escolar.

CAPÍTULO 1

A Legitimação da Educação Artística

1. A Importância da Educação Artística

A discussão acerca do lugar das artes no ensino público tem atingido um lugar de destaque na educação e a importância da educação artística tem vindo a ser discutida amplamente no campo educativo, político, cultural e artístico, ocupando lugar no discurso de pensadores e educadores que problematizam o papel da educação artística, quer numa perspetiva teórica, quer político-educativa, tanto numa esfera nacional como internacional. O debate sobre as artes no ensino mobiliza atores no campo alargado e levanta repetidamente discursividades que apelam aos benefícios da educação artística numa sociedade globalizada, remetendo-a para o lugar de tecnologia económica, disciplinar e moral e como chave para enfrentar a incerteza futura. A educação artística tem justificado a sua importância como área curricular com vários argumentos ao longo da sua história, que se prendem com a visão e o espírito da época, desde critérios técnicos, competências de autocontrole e disciplina sobre o corpo e mente, formação da sensibilidade estética e gosto refinado, auto expressão e exteriorização de sentimentos e emoções e cultivo da vida psíquica e emocional, no modelo expressionista entre outros argumentos. Todas estas justificações, que são entre si complementares, moldam currículos de educação artística substancialmente diferentes e respondem aos desafios do seu tempo.

Vemo-nos constantemente obrigados a justificar a inserção das artes no currículo escolar, defendendo a sua importância que não lhe é reconhecida e que obriga a um constante exercício de advocacia de defesa, muito frequentemente recorrendo a propósitos e argumentos que lhe são externos e que em nada se prendem com a natureza da educação artística. Voltamos frequentemente à questão, numa narrativa eterna de autojustificação. Uma narrativa de dupla mensagem, na qual o trabalho do professor de artes é valorizado, ainda que se reconheça que não tem o mesmo valor e importância que as restantes disciplinas, narrativa que é aceite e subscrita por professores, alunos e encarregados de educação. Aos professores de Artes Visuais caberia alegadamente a responsabilidade de demonstrar como a educação artística detém a mesma importância que as restantes áreas do conhecimento, como se subliminarmente esta importância fosse continuamente questionada. A UNESCO (2020) em *Educação Artística para a resiliência e a criatividade*, declara que “tem um compromisso de longa data de reconhecer a importância das artes para o desenvolvimento humano. A educação artística – aprimorada pelas sinergias reforçadas entre os setores de cultura e educação – é um componente fundamental e complementar para a paz e o desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 2020: 2).

No contexto escolar, a valorização que a comunidade escolar dá a determinada aprendizagem determina de forma muito direta a motivação e empenho do próprio aluno, e como tal, determina o entendimento que o aluno constrói sobre a relevância e importância da disciplina e campo educativo em questão. A valorização da educação artística está evidentemente dependente da adesão das famílias ao projeto escolar e da relação do aluno com o próprio processo de escolarização, todavia, encontram-se outros conjuntos de fatores que condicionam a receptividade ao ensino das artes visuais, receptividade essa que se encontra muitas vezes aprisionada a discursos pré-concebidos recorrentes e a narrativas sobre o talento e dom inato, como se alguns alunos fossem detentores de uma aptidão própria para a educação artística e outros não. No programa curricular do grupo 600 circula um conjunto de conceitos, modelos e generalizações e proposições que constituem um conjunto de estruturas estáveis de ideias convencionais legitimadas no campo educacional e que corroboram com as narrativas que impõem a fabricação de um determinado sujeito. Elliot W. Eisner (2008: 7) argumenta que a educação examina o que é que “uma concepção enraizada nas artes pode contribuir para o melhoramento dos meios e dos fins da educação”. O autor descreve as formas de pensar que as artes evocam e a sua relevância para recompor a nossa concepção daquilo que a educação poderá tentar consumir. O autor argumenta que o recurso às artes no contexto educativo é convocado quando se esgotam outras plataformas de conhecimento cientificamente legitimadas. (Eisner, 2008: 6). A partir de ideias construídas e naturalizadas entre os atores educativos e a comunidade escolar, começa-se a sedimentar a concepção das artes de base científico- humanístico, como uma disciplina menor no quadro geral curricular da educação e como um saber científico não reconhecido. Do mesmo modo, dissemina-se a ideia de que as disciplinas de ensino das artes visuais prestam apoio ao desenvolvimento de competências necessárias a outras disciplinas mais reconhecidas, as alegadas disciplinas de ‘cariz académico’.

António e Hanna Damásio (2001), em *Brain, Art and Education*, na conferência mundial de Educação Artística da Unesco, manifestam este posicionamento, atribuindo às artes uma grande importância na educação artística, mas por outro, sublinham a precariedade atual da educação artística, considerando que maior atenção é dada, por exemplo, às ciências e à matemática. A OCDE (2013) em *Art for art 's sake? The Impact of arts education*, argumenta que a educação artística têm um impacto positivo nas disciplinas académicas não artísticas, como a matemática, ciências, leitura e a redação e que fortalece a motivação académica, a confiança e a capacidade de comunicar e cooperar entre estudantes, pelo que o relatório apoia vivamente a inclusão e integração da educação artística nos currículos escolares, evidenciando os impactos cognitivos, motivacionais e sociais da educação artística das várias áreas das expressões (música, artes visuais, dança, artes multimédia e teatro). Enraizado em algumas concepções historicamente construídas sobre a legitimidade de uns saberes em relação a outros, encontramos na arena educativa hierarquias culturalmente disseminadas e aceites na comunidade educativa, assentes na relevância de umas áreas disciplinares em relação a outras. Tal como frisa Martins:

Uma das razões para que as artes como saber específico sejam tão desconsideradas nos currículos, vistas quer como suplemento, quer como componente lúdico no extenso e pesado menu das disciplinas consideradas sérias, tem que ver com o estatuto que, por via da impregnação dos discursos psicológicos, ganharam enquanto território por excelência de ‘livre expressão’ das crianças. (Martins, 2016: 201)

A divisão entre os campos disciplinares das ciências exatas e das ciências sociais sustentam-se em concepções de que a ciência é ensinável, cognitiva, objetiva e que as artes são emocionais, requerem determinadas aptidões com base em talento e que se fundam na subjetividade do gosto e das preferências. A arte como conteúdo não – ensinável assente numa aptidão ou dom inato permanece nas matrizes institucionais que se naturalizam no ensino das artes visuais e não é pouco frequente que se ouça que não é possível ensinar a ser artista, embora possa neste momento questionar-se, inclusive, se trata disso a educação artística ou de outro tipo de sujeito que se pretende fabricar. Segundo Gehlbach (1990), a arte é geralmente considerada por artistas, críticos de arte e educadores “difícil de ensinar” e verifica-se uma inabilidade em definir a prática artística enquanto objeto de desenvolvimento curricular e enquanto objeto de pesquisa. “ I operate from the assumption that anything is largely learned can be taught, provided that it can be appropriately defined and the appropriate instructional conditions achieved – provisions that we have found necessary for instruction in any relatively complex set of skills or knowledge” (Gehlbach, 1990: 19 apud Martins, 2011: 65). Há uma manifesta incongruência em defender o valor das artes em si, mas em simultâneo subvalorizar a democratização da produção artística e da arte enquanto objeto passível de ser ensinado.

Bourdieu (1982) admite também que a valorização e seleção de umas matérias curriculares em detrimento de outras não é uma seleção neutra, dado que o conhecimento de determinados grupos e estratos populacionais são tomados como conhecimentos centrais dentro do currículo e ocupam lugar de destaque nas atividades escolares Michael Young (2016) obriga-nos a repensar as intenções que estão no cerne dos processos de seleção e organização do currículo e da estrutura escolar, denominando de “conhecimento poderoso” o conjunto de saberes altamente valorizados socialmente que legitimam e atribuem status. A perspetiva de Popkewitz, construída a partir das ferramentas da sociologia do conhecimento, permite-nos questionar a formulação do currículo e porque é significativo pensar a alquimia das disciplinas escolares no seio dos paradigmas em que se estabelece o que se sabe e como se sabe. Proporciona lentes para pensar o campo da educação e as reformas educativas à luz dos “mecanismos de inscrição que traduzem e ordenam as disciplinas escolares”(Popkewitz, 2011, p. 92). Eisner (1971: 1) admite que “[p]ode ser mais uma função do próprio estilo de vida escolar, (...) a educação artística continua sendo uma preocupação periférica dentro da educação geral (...) É uma das últimas disciplinas a serem adicionadas ao currículo e o primeiro a ir quando os fundos são escassos.” A seleção de conteúdos escolares e do tempo que lhes é dedicado não é uma escolha neutra e desinteressada, dado que na elaboração do currículo escolar se intencionam atitudes e se professam objetivos, corporizando conhecimentos dados como verdadeiros, valorizados. O currículo está embrenhado na legitimação de uns conhecimentos em detrimento de outros a partir do que se inclui e do que se exclui. Toda a produção de saberes, sejam escolares, quotidianos ou científicos, são

uma construção social, resultado de interpretações do mundo. Assim, assistimos à construção do currículo como um espaço em que se validam determinadas maneiras de pensar e conceber o mundo que são aceites e sobrepostas sobre outras, que por vezes não detêm a flexibilidade necessária para a aceitação de outras verdades, senão as verdades escolares. Assiste-se à pedagogização dos saberes do quotidiano, dos conhecimentos e interesses marginais, classificados como exteriores e não escolares, conhecimentos que facilmente causam rupturas na escola e desestabilizam as certezas, a estrutura e a organização disciplinar da instituição escolar. Ao lado dos saberes ‘oficiais’ disciplinarizados, continuam-se a produzir saberes que põem em questão os efeitos de poder ligados à organização institucional que os sustenta. Esses conhecimentos não- oficiais tensionam as questões de ordem organizacional e curricular, causando rupturas. A escola é uma instituição trespassada pela crença que o futuro é passível de controle, amarrada aos factos, com respostas únicas e verdades absolutas que atuam no presente e como tal os conhecimentos que lidam com as incertezas, com o imprevisível e com o que extrapola as aprendizagens da sala de aula, são facilmente excluídos ou acondicionados.

Os conhecimentos escolares exercem enorme poder sobre o sujeito, dado que os domínios científicos têm a primazia de enunciar verdades que são apresentadas como verdades indiscutíveis e auto-suficientes. Foucault (2004) questiona a constituição do saber como uma forma intencional de poder e uma instância suprema para se enunciarem verdades, dado que na trama do saber-poder, a invenção do conhecimento não deixa de ser um ato de força e de atribuição de sentidos que instaura um binário entre conhecimento escolar e não escolar, aceitável e não aceitável, útil e desnecessário, obrigatório e irrelevante. O rompimento de barreiras enriquece o currículo na construção de propostas pedagógicas, novos olhares, ressignificações culturais, novas construções para as verdades existentes na escola e permite a contemplação de outros marcadores culturais existentes na escola.

A construção das disciplinas escolares pelas ferramentas intelectuais da pedagogia opera uma transfiguração que faz com que a construção do saber escolar se afaste dos processos constituintes destes saberes no seu campo de investigação científica. “Os mecanismos de inscrição que constituem as disciplinas escolares têm pouco a ver com as práticas relacionadas com esses campos de investigação.” (Popkewitz, 2011: 114). Estes saberes sofrem um processo naturalizante, de cristalização do conhecimento académico que transforma o campo investigativo da ciência num conjunto de proposições generalizadas e estruturas estabilizantes, ideias convencionais legitimadas e quiçá obsoletas. A criança é levada a compreender a superioridade dos procedimentos científicos, dos resultados das práticas disciplinares, dos seus sistemas simbólicos e modos de produção do conhecimento como verdadeiros, imutáveis e inquestionáveis: “Há uma noção de estrutura na qual as disciplinas escolares são classificadas como “ *corpos de conhecimento*- sistemas de conceitos, provas, generalizações e procedimentos – que a criança deve aprender.” (Popkewitz, 2011: 114).

Na tentativa de inclusão de um conhecimento não legitimado na arena escolar, os conhecimentos que enfrentam saberes e discursos que se servem de categorias ditas universais, levantam lutas de interesses que atravessam os códigos teóricos e o território dos saberes legítimos inquestionáveis cujos processos de universalização se tornam processos de violência epistemológica. As tentativas de

ceder espaço ao conhecimento não dominante traduzem-se numa forma de demonstrar força e poderio de quem cede autorização, muitas vezes exaltando as suas características mais folclóricas e numa acentuação da dicotomia nós-eles. A dicotomia entre o artístico e o saber legitimado de base científica cabe por vezes neste redundante ato de força e atribuição de poderes. Nas palavras de Foucault (2004: 229), “não podem ser dissociados do poder e dos mecanismos de poder, ao mesmo tempo porque esses mecanismos de poder tornam possíveis, induzem essas produções de verdade, e porque essas produções de verdade têm, elas próprias, efeitos de poder que nos unem, nos atam.”

As definições acerca do significado da arte naturalizam-se e circulam entre artistas e profissionais das artes, assentes num entendimento da arte como meio de expressão pessoal. Martins (2011: 65) alerta: “Não faz sentido hoje, apontar como grande objetivo de uma educação artística um desenvolvimento equilibrado do corpo e do espírito, ou meramente uma forma de expressão, ou pelo menos sublinhar estes objetivos como prioritários de uma educação artística.” Daqui se depreende a necessidade de desencadear discussões informadas acerca dos objetivos na aprendizagem e dos impactos dos programas artísticos no ensino geral, que ponha termo a um véu de ilusões e utopias que circunda a educação artística e a promessa de uma educação artística que afluí para uma educação holística e proporciona as possibilidades autoexpressivas e de autoconhecimento. Resta-nos questionar se os programas artísticos estão em consonância com os objetivos enunciados. Os argumentos que sustentam a importância da educação artística fundam-se em noções da completude humana e advogam que a arte é uma atividade essencial na essência humana. O *Roteiro para a Educação Artística*, da UNESCO (2006) define como objetivos da Educação Artística a defesa do direito humano à educação e à participação cultural, o desenvolvimento das capacidades individuais, a melhoria da qualidade da educação e a promoção da expressão da diversidade cultural. A partir do balanço da Conferência Mundial de Educação Artística em Lisboa, em 2005, pretendeu-se gerar um “estímulo decisivo para a renovação do ensino artístico em Portugal”(UNESCO,2006: 3).

No entanto, se por um lado se reconhece a imprescindibilidade da educação artística, por outro reconhece-se “que, em muitos países, as políticas educativas atribuem pouca importância à Educação Artística, o que se reflete no atraso e desvalorização deste domínio do conhecimento” (UNESCO, 2006: 20). Em Portugal, verificamos que na prática, o ensino das artes em Portugal não ocupa de todo um lugar de destaque e tem evidentemente menos carga horária do que as outras disciplinas e observam-se um conjunto de condições que colocam o ensino artístico numa posição de fragilidade, relegando-o para segundo plano, sem que lhe seja atribuída a importância devida. Nomeadamente, no que diz respeito à disciplina de Educação Visual do 3º ciclo do Ensino Básico, segundo o Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho, publicado no *Diário da República*, 1.ª série - N.º 129 - 5 de julho de 2012, no qual consta a Matriz Curricular do 3º ciclo (anexo II - a que se referem os artigos 2.º e 8.º), é conferida às escolas uma maior autonomia e liberdade em organizar os tempos letivos, ainda que tenham de cumprir um número mínimo em todas as disciplinas, mas podendo atribuir mais tempos letivos nas disciplinas que considerem mais convenientes.

Ao analisarmos os programas das disciplinas de ensino das artes visuais, compreendemos que em paralelo à aquisição de conhecimentos e competências técnicas específicas para a produção e contemplação da prática artística, os currículos estruturam-se por regras e princípios tidos como estruturantes da educação artística e que se prendem com a formação do cidadão à saída da escolaridade obrigatória. No *Roteiro para a Educação Artística*, a UNESCO (2006) afirma inclusive que “Estudos mostram que a iniciação dos educandos nos processos artísticos, permite cultivar em cada indivíduo (...) uma ‘bússola’ moral (...)”

Paralelamente, a perspectiva do ensino das artes visuais como uma ferramenta de apoio ao desenvolvimento de determinadas competências imprescindíveis ao sucesso escolar noutras disciplinas funda-se numa conceção tecnicista das artes e no entendimento da educação artística enquanto tecnologia disciplinadora, com base na ideia de que a arte e o desenho permitem o desenvolvimento da capacidade de concentração, foco e com progressiva autonomia nas crianças e nos jovens. Assim sendo, um determinado programa de desenho exige aos alunos que analisem as propostas, observem e efetuem um conjunto de tarefas regulando a sua própria conduta com autonomia e auto-controlo. “O desenho procurava “habilitar” os alunos para um trabalho “tranquilo, sério e fácil, sem auxílio do professor”, isto é, “prepará-los para a emancipação”(Martins apud Assis, 2017: 122). Trata-se, portanto, de um investimento no treino da atenção e no desenvolvimento da motricidade, da capacidade de manusear material de desenho técnico e de competências manuais úteis a outras áreas do saber, que muitas vezes são solicitadas por outras disciplinas do ensino básico, pelos seus professores para a execução de determinados projetos ou tarefas que não cabem no tempo letivo da disciplina. Todas estas questões, quando exploradas pela comunidade educativa resultam, muitas vezes, na sedimentação da perceção que as disciplinas de artes visuais são disciplinas menores que prestam apoio a outras áreas do saber e que recebem os conteúdos, projetos e tarefas para as quais as outras disciplinas não dispõem de tempo letivo para concretizar.

O Relatório de Acompanhamento da Educação para Todos (EPT) publicado pela UNESCO em 2006, revela que a qualidade do ensino continua a ser baixa na maioria dos países do mundo, pelo que a UNESCO aponta a educação artística para reforçar alguns dos fatores apresentados como pré-requisitos de uma educação de qualidade, de acordo com o Quadro de Ação de Dacar: “aprendizagem ativa; um currículo localmente relevante que suscita o interesse e o entusiasmo dos educandos; respeito pelas, e participação nas, comunidades e culturas locais; e professores preparados e motivados” (UNESCO, 2006: 8). De que modo o ensino de artes visuais pode responder a esta expectativa e como podemos esperar que a educação artística desempenhe este papel?

2. A Instrumentalização da Educação Artística

A instrumentalização da arte para o desenvolvimento da motivação e treino da atenção é, todavia, apenas uma das vertentes a partir das quais colocamos frequentemente em causa a autonomia do ensino artístico na arena educativa. Impõe-se então, neste momento da reflexão, a clarificação dos argumentos que se aplicam para justificar a importância das artes e a sua inserção nos currículos escolares. É necessário para isso enumerar as diferentes funções que são impingidas à educação artística, desmembrando a trama complexa de argumentos, muitas vezes contraditórios, e que assentam em entendimentos da arte aparentemente opostos, ambíguos e inconsistentes. Teremos como objetivo compreender estas práticas discursivas na sua complexidade e perceber como se desenham e como se geram impactos reais nas práticas educativas no ensino das artes visuais. Indagamo-nos sobre os papéis vários que são atribuídos à educação artística no seio da instituição escolar, questionando a autonomia das disciplinas de artes visuais face aos processos de instrumentalização da arte pelos discursos político-educativos. Questionamo-nos como as artes são instrumentalizadas nos terrenos educativos, dado que as artes quando trazidas para a arena educativa sofrem um processo de mutação e os seus potenciais objetivos são explorados para servir propósitos específicos. Em causa está a transferência da arte para a arena escolar, quando se encontra filtrada por um discurso pedagógico que torna a própria figura do professor como objeto de governo e a própria arte como objeto governado pelas lentes de uma psicopedagogia normalizadora.

Pretende-se que ao longo deste relatório se venha a problematizar a autonomia das artes visuais no campo educativo face a outros propósitos que lhe possam ser incutidos, ou seja, problematizar os limites de “utilizar processos de pensar e fazer artísticos para resolver problemas num futuro que desejamos mais sustentável.”(ME, 2018d: 2), o que se considera desejável em alguns dos documentos curriculares das disciplinas do agrupamento 600. Não se trata, no entanto, de reivindicar um posicionamento hermético e aliado do contexto envolvente, mas reconhece-se aqui a evidente subjugação da educação artística a propósitos que lhe são externos, com intencionalidades que a ultrapassam. Trata-se de sermos cuidadosos no sentido de evitar que todos estes propósitos invadam um espaço de justificação da arte a partir de premissas utilitaristas. Isto implicaria negar a possibilidade da educação artística ser, em última análise, um espaço de criação, experimentação, investigação centrada em propósitos internos e não um espaço que só faz sentido pelos efeitos sociais e terapêuticos e consequências benéficas produzidas. Caímos uma vez e outra vez, no perigo de substituição do vocábulo artista pelo vocábulo cidadão, ainda que não se possa admitir o propósito da educação artística como a formação nem de artistas nem de cidadãos.

A escola, sendo a escola uma arena política, incapaz de se desligar completamente do conjunto de interdependências à qual pertence, relega à educação artística um conjunto de ‘finalidades educativas prévias’ expressas em documentos de difusão dos conhecimentos legítimos a adquirir. Poderemos considerar que a legitimação da educação artística está, de certo modo, refém de políticas educativas

impostas, o que per si, coloca em causa a autonomia de pensamento e liberdade crítica que se exigem na criação artística e o espaço que se deseja para a prática artística.

Esta discussão obrigará claramente a uma reflexão sobre a autonomia no campo artístico, sobre a arte num lugar de margem e isolamento que vai beber a concepções românticas do génio artista isolado da sociedade. Não se pretende evidentemente defender o posicionamento da arte num lugar de alheamento total em relação ao contexto social, político e cultural nem negar-lhe o seu potencial interventivo, ativista nem o seu amplo impacto na sociedade. No entanto, urge recusar uma concepção instrumental que encara a arte apenas como um meio para atingir outros fins no campo da ação política e que coloca a arte na mira de uma instrumentalização ao serviço de poderes hegemónicos.

Na perspectiva da instrumentalização das artes, a educação artística desempenha um conjunto de funções de várias naturezas que constroem alguns dos argumentos que apoiam a inserção das artes no ensino escolar, analisando esse conjunto de argumentos.

A. Função Terapêutica

A função terapêutica é remetida para a educação artística a partir da emergência do eu como conceito psicológico e da formação de uma concepção de artista enquanto um sujeito que exterioriza a sua interioridade psicológica a partir da prática artística, tirando partido dela como ferramenta para o auto-descobrimento e auto-conhecimento. A UNESCO declara em *Educação para a Resiliência e a Criatividade*, que: “os estudantes adquirem novas habilidades e encontram consolo por meio do apoio psicossocial oferecido pelas artes e pelas formas de expressão, a educação artística também tem o potencial de preparar os estudantes não apenas para sobreviver, mas para prosperar na realidade pós-COVID.” (UNESCO, 2020: 1)

Os estudantes entrevistados em grupo focal tecem os seguintes comentários, descrevendo por suas palavras a sua relação com a prática artística e quais são, a seu ver, as potencialidades que a prática artística lhes traz. Alguns atribuem-lhe funções que poderíamos associar à função terapêutica da arte:

“A mim (desenhar e pintar)relaxa-me. Se eu estiver muito nervosa com um assunto pessoal ou com algo que aconteceu na escola, o desenho é algo que me vai tirar a cabeça daquilo, porque eu estou distraída a pensar no desenho e acabo por não pensar no meu problema e sim no desenho. Para mim é ótimo ,pois faz-me pensar menos naquilo que tenho de mal.” (Aluna I, 2021, entrevista em grupo focal).

“O desenho é um escape. E acompanha-me sempre quer eu esteja bem ou mal.(...) Quando estou triste faço algo relacionado com essa minha tristeza.” (...)Começo a fazer um desenho e de repente estou mais calmo ou mais feliz.” (Aluno T, 2021, entrevista em grupo focal).

“Eu tive bullying na escola e a disciplina de EV e ET era algo que me fazia esquivar daquilo. (...) Sentia –me acompanhada.” (Aluna S, 2021, entrevista em grupo focal).

Os estudantes consideram que, além da prática artística, as possibilidades terapêuticas da arte também se podem estender ao público e a quem contempla uma obra de arte, dado que, na visão dos alunos ao espetador, que pode ser contaminado por uma sensação de bem- estar. Vejamos as suas considerações partilhadas em grupo focal :

“Uma pintura até pode fazer o nosso dia. Estar mais em baixo e fazer o nosso dia” (Aluna S, 2021, entrevista em grupo focal).

“Eu acho que a arte pode ser interventiva de uma maneira política ou social, ou pode ser só alguma coisa estética para nos agradar. É um momento de escaparmos de termos um suspiro, mas um suspiro bom de alívio. Essencial para termos uma vivência melhor.” (Aluno T, 2021, entrevista em grupo focal).

“É muito satisfatório dar um desenho a alguém. Fazer alguém feliz.” (Aluna S, 2021, entrevista em grupo focal).

A possibilidade de autoconhecimento e introspecção surge no entendimento que se constrói sobre a arte, associada ao possível potencial da arte na materialização dessa mesma interioridade que se externaliza e se desdobra, permitindo ao sujeito relacionar-se consigo mesmo e observar-se de fora mediado pela linguagem artística. Assim, apresenta-se um entendimento da arte como forma de cultivo e crescimento individual e o necessário desenvolvimento pessoal e cultural através da educação artística. A UNESCO atribui grande importância ao papel da educação artística no desenvolvimento emocional que, tal como argumenta António Damásio: “esta primazia dada ao desenvolvimento das capacidades cognitivas em detrimento da esfera emocional é um factor que contribui para o declínio do comportamento moral da sociedade moderna.(...)” (UNESCO,2006,7) Deste modo, os alunos mencionam,então com grande regularidade, a possibilidade de expressão e demonstração das suas emoções que a prática artística possibilita, tal como é recorrente o discurso em que o desenho é apresentado como ‘escape’ ou possibilidade do estudante se abstrair da realidade.

“Os alunos de artes são mais expressivos, mostram as suas emoções. Não são só focados no rigor, aceitam os erros. Eles não são tão fechados. Também gostam de se abrir, enquanto em ciências são mais rigorosos, restritos, costumam fechar-se mais um pouco.” (Aluno T, 2021, entrevista em grupo focal).

“Traz-nos liberdade para nos exprimirmos como quisermos.” (Aluna M, 2021, entrevista em grupo focal).

“Os meus desenhos são como se estivesse num mundo criado por mim (...) como se todos os problemas do mundo desaparecessem.” (Aluno J, 2021, entrevista em grupo focal).

No entanto, o que aparentemente é apresentado como um processo de autoinspeção e autoconhecimento pode também ser transformado num instrumento de diagnóstico e de inspeção do desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, ao adicionar a possibilidade da criança revelar os seus pensamentos, emoções e os seus desejos interiores a terceiros por meio das suas produções artísticas. Em tenras idades, questionando a criança sobre os seus grafismos e seu significado, dá-se ao professor a possibilidade de interrogar, ouvir e conhecer uma realidade da criança que não se exprime geralmente por meio de outro tipo de trabalho escolar, como instrumento de diagnóstico e uma porta aberta para inquirir o modo como a criança pensa, raciocina e vê o mundo, assim como as suas relações pessoais e familiares, no campo do que é a vida privada e a liberdade individual do aluno. As artes são então instrumentalizadas, na medida em que a arte se considera vulgarmente como o ‘espelho da alma’ e do ‘verdadeiro eu’, o que “fornece ao professor, por via das gramáticas da psicologia diferencial, a possibilidade de radiografar a alma, de diagnosticar faltas ou excessos ao nível da personalidade do seu aluno” (Martins, 2011 apud Assis, 2017: 122). Esta ideia que o aluno revela o seu mundo interior nas suas produções artísticas abre caminho para uma supervisão dos sujeitos destinada a identificar comportamentos desviantes daquilo que se considera a norma num conjunto de categorias psicológicas que as ciências psicopedagógicas informam às instâncias escolares sobre o que deve ou não ser o mundo interior da criança. Os princípios que governam e organizam os comportamentos, as formas de estar e o desenvolvimento psicocognitivo das crianças nos seus

alegados estágios de desenvolvimento determinam a normalidade e o esperado de que são alvo os sujeitos, transformando a educação artística num possível instrumento de afinação da motivação, auto-estima e de regulação emocional e comportamental, como se o desenho fosse também uma porta para expressão das suas angústias. Desta forma, investiga-se a necessidade de intervenção psicológica ou familiar e se professa um controlo sobre os corpos, as condutas e os pensamentos dos sujeitos que Michel Foucault (1997) designou por ‘tecnologias do eu’. Um modelo de escola que persegue um conhecimento profundo da interioridade dos alunos e que procura nas artes uma tecnologia para mapear, regular e garantir uma administração psico-emocional dos sujeitos.

Os mecanismos de inscrição (Popkewitz, 2011) presentes na alquimia curricular operam a ordenação, planificação, governação da conduta, ação, comportamento da criança, bem como a governação das características individuais e capacidades da criança, “da personalidade, das relações e das emoções da criança” (Popkewitz, 2011: 94). Assim sendo, falamos num mecanismo de administração que se estende ao desenvolvimento moral e emocional, apresentando-se a educação em contexto escolar, como uma potencial ferramenta transformadora do caráter e comportamento moral do indivíduo além do desenvolvimento cognitivo, como um instrumento que irá “remodelar as disposições, as sensibilidades e os desejos da criança”(Popkewitz, 2011: 96)

No programa da disciplina de Educação Visual, contempla-se a expressão artística enquanto espaço que “envolve a materialização de sentimentos ou emoções”, entendida como organização do mundo exterior e a necessidade de o organizar no interior do aluno, pela alegada “necessidade de criar ordem no caos” (ME, 1991:233). A aparente liberdade na expressão de sentimentos e emoções sucumbe perante a ação disciplinadora do corpo, do gesto e da mente, uma ação uniformizadora e homogeneizadora do processo de instrução que abafa a educação artística, construindo uma criança dócil e passível à governamentação (Foucault, 1997). No entanto, nos programas das disciplinas do agrupamento 600, adivinha-se apesar do enunciado, uma prevalência de metodologias analíticas e sequenciais face a abordagens intuitivas e simultâneas, a partir de vários argumentos que se prendem com os processos avaliativos, adequação à faixa etária e à realidade escolar, como por exemplo no programa de Educação Visual do 3º ciclo: “O processo de design pode ser planeado e avaliado, formativa e sumativamente (...) O processo expressivo não pode ser planeado em termos curriculares, necessitando, sobretudo da consideração de oportunidades.” (ME, 1991: 234).

A ideia de transformação do sujeito através da arte constitui um dos mais intrínsecos argumentos que apontam a educação artística como uma experiência imprescindível para o desenvolvimento do aluno, como se, num exercício de exteriorização de si próprio e de enobrecimento do ser humano, a arte permitisse aceder a um estágio de superioridade do ser e de desenvolvimento cultural e moral de maior sofisticação. A construção da arte como uma experiência positiva e gratificante de procura da felicidade, do bem estar, de autoanálise, de transcendência e condição para o desenvolvimento psíquico e moral encontra depois amplos desacertos com a natureza do programa curricular do ensino das artes e com o modo como está construída a experiência artística no âmbito escolar. “As narrativas de salvação que se inscrevem na educação artística ligam as artes a poderes quase mágicos e

transformadores, a mundos de exceção e de excepcionalidade, capazes de potenciar nos sujeitos a sua própria capacidade de transformação.” (Martins, 2011 apud Assis, 2017, p. 14) No âmbito deste entendimento da arte como uma experiência positiva de bem estar e auto- conhecimento, as aulas de artes visuais são muitas vezes encaradas como um veículo para reduzir os impactos psicológicos de um currículo academicamente rigoroso e de um percurso escolar centrado apenas nos resultados académicos. Nisto, se consideram as funções terapêuticas da arte e da educação artística, numa alegada possibilidade da arte como mecanismo para resolver problemas gerados pelas próprias políticas escolares e pela repressão institucional e minimizar os custos psicológicos das mesmas.

O ensino de artes visuais formula-se, então, a partir de uma ideia de livre expressão infantil, subtilmente trespassado por processos de autogoverno da sua própria interioridade. Nesta dinâmica que instrumentaliza a educação artística para fins terapêuticos, a relação entre o professor e o aluno assume diferentes contornos num processo em que o aluno assume a figura de paciente, passível a ser administrado, curado, intervencionado, moralizado no interior de uma trama de poder-saber.

B. Função Social

Na arena educativa, a atenção não se dirige somente ao indivíduo, mas à interação entre indivíduos, sendo a sala de aula um espaço de interação, de normas e obrigações partilhadas, onde se constrói uma comunidade de pertença partilhada de costumes, princípios e visões do mundo, hábitos e predisposições e que vai ao encontro de um ideal cívico onde a vontade da comunidade se sobrepõe às concepções individuais da criança. Popkewitz referencia Lampert (1990) na descrição da sala de aula como uma “ comunidade discursiva” (Popkewitz, 2011: 111), dado que entre os membros da comunidade se gera consenso que valida e legitima determinadas concepções e suposições coletivas.

Assim sendo, verificamos que, frequentemente, a educação artística é legitimada como uma ferramenta que permite transformar a realidade, intervir na comunidade e apontar soluções para a resolução de um determinado problema social, cultural, público. Procura-se através da educação artística a consciencialização dos estudantes para um conjunto de problemáticas do foro sócio-político, tal como declarado pela UNESCO (2020): “A integração da educação nas instituições culturais, bem como das artes e da cultura no sistema educacional, aumenta a valorização da diversidade cultural como um trampolim para a resistência contra a discriminação, as desigualdades e a violência.” (UNESCO, 2020: 3).

De igual modo, no *Roteiro para a Educação Artística*, a UNESCO elabora um conjunto de recomendações resultantes da Conferência Mundial sobre a Educação (Lisboa, 6 a 9 de Março de 2006), entre as quais:

- “- Reconhecer o valor e a aplicabilidade das artes no processo de aprendizagem e o seu papel no desenvolvimento de capacidades cognitivas e sociais que estão subjacentes à tolerância social e à celebração da diversidade (...)
- Ter em consideração que a Educação Artística, como forma de construção política e cívica, constitui uma ferramenta de base para a coesão social e pode ajudar a resolver as questões difíceis com que se defrontam muitas sociedades, nomeadamente o crime e a violência, o analfabetismo persistente, as desigualdades de género (incluindo o insucesso masculino), os maus-tratos de crianças e a negligência, a corrupção política e o desemprego.” (UNESCO, 2006: 19-20).

A educação artística também é apontada como instrumento que permite a formação de competências para a cooperação e para a participação cívica e para a modelação de comportamentos, ou seja, tal como expresso no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade, como mecanismo para “a formação de pessoas autónomas e responsáveis e cidadão ativos”(ME, 2007: 2). Observamos que um conjunto alargado de iniciativas e desafios que são propostos ao grupo disciplinar de Artes Visuais, recorrem, portanto, a ferramentas artísticas como meio para atingir outros fins, ou para disseminar preocupações éticas e comportamentos que se pretendem implementar junto dos públicos jovens e que se encontram devidamente enquadradas nas lógicas político educativas impostas pelo Ministério da Educação ou por entidades locais. Do mesmo modo, a educação artística é apontada como resolução de um problema ou ferramenta para enfrentar determinadas questões de ordem social. No Roteiro para a Educação Artística, a UNESCO (2006) afirma que as capacidades desenvolvidas a partir da educação artística “são particularmente importantes para enfrentar os desafios que se levantam à sociedade do século XXI. As transformações sociais que afetam as estruturas familiares, por exemplo, fazem com que as crianças sejam frequentemente privadas da atenção dos progenitores. Acresce que, devido à falta de comunicação e de construção de relações na sua vida familiar, as crianças passam amiudadas vezes por uma série de problemas emocionais e sociais.”(UNESCO, 2006: 7).

À escola é pedido que garanta a estabilidade social, a coesão social, bem como a integração de todos aqueles que serão os trabalhadores e cidadãos do futuro, o que implica compreender de que forma as competências que se pretendem desenvolver nas disciplinas de artes visuais vão ao encontro dos desafios colocados pela sociedade atual ou aos desafios que se prevêem para o futuro. No Roteiro para a Educação Artística, afirma-se: “O Prof. Damásio sugere que a Educação Artística, ao promover o desenvolvimento emocional, pode proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional, contribuindo assim para o desenvolvimento de uma cultura da paz.”(UNESCO, 2006:7) A escola, organização dos desejos políticos e reguladores, organiza no seu interior *mecanismos de inscrição* (Popkewitz, 2011: 92). É um dispositivo de poder que organiza todo o processo de aprendizagem de forma a “tornar as crianças legíveis e administráveis para produzir o cidadão futuro” (Popkewitz, 2011: 93). Thomas Popkewitz (2011) em *A Alquimia do Currículo da Matemática: Inscrições e a Fabricação da Criança* debruça-se sobre o modo como a formulação dos currículos produz e implementa um conjunto de conceitos, modelos e generalizações e proposições que constituem um conjunto de estruturas estáveis de ideias convencionais legitimadas no campo educacional e que corroboram com as narrativas que impõem a fabricação de um determinado sujeito. O autor emprega o conceito de alquimia para descrever o modo como o currículo opera a conversão dos saberes e disciplinas científicas em disciplinas escolares, com o objetivo de transformar o sujeito-objeto da intervenção num ideal de cidadão do futuro.

O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória tem em vista um cidadão apto para corresponder às necessidades previstas pela sociedade futura, preparando o aluno como futuro trabalhador e desenvolvendo a sua capacidade de resolução de problemas. O programa ao serviço dos instrumentos de poder, impõe instrumentos de compreensão do mundo validados e legitimados pelo sistema e assegura-se que estes são únicos e partilhados por todos. Uma estudante entrevistada aponta o potencial transformador da sociedade da arte:

“A arte é um meio para transmitir a um público mais vasto possível algo que se quer mudar. Acho que a arte tem um papel muito importante na sociedade e para ajudar a plantar esses pensamentos nas pessoas.(...) A arte é algo de união na sociedade.” (Aluna G, 2021, entrevista em grupo focal).

A arte é apontada como forma de estreitamento do sentimento de pertença e união entre os vários membros de uma comunidade, tal como expresso na seguinte declaração da Unesco (2021): “Em tempos de crise, a educação artística é particularmente valiosa, pois, mesmo em um contexto de confinamento, ela inspira a criatividade, fornece apoio psicológico e constrói conexões entre as pessoas e as comunidades.” (Unesco, 2021,) O cidadão que se deseja para o futuro é um sujeito moralmente enquadrado, ou seja, regulado e administrativamente controlado e auto-regrado, com faculdades cognitivas, emocionais e morais, sendo que as artes surgem como tecnologias que investem na formação da sensibilidade estética e humana, alegadamente imprescindível para uma sociedade auto-regulada e integradora e onde o aluno poderá integrar com sucesso o tecido social e a diversidade cultural. A educação artística também traz benefícios profundos e de longo prazo para os estudantes. “Ajuda a alcançar as diversas necessidades de aprendizagem das crianças, abre caminho para a aprendizagem ao longo da vida e promove a diversidade cultural,” (Unesco, 2021). No entanto, podemos questionar se estes processos que trabalham para a estabilidade social e coesão comunitária não afluem também para a fabricação de um determinado tipo de pessoa, colonizando outros saberes, reprimindo dissensos e erradicando vozes críticas, comportamentos e impulsos irreverentes, canalizando essas energias dissidentes para a produção de saberes culturais integrados na comunidade. Paralelamente, as artes são também apontadas como solução para domesticar, moralizar, civilizar e intervir em segmentos da população em risco, pelo seu alegado potencial transformador e emancipador dos sujeitos, que podem através da arte contactar com determinadas experiências enriquecedoras que não lhes são facultadas nas suas comunidades de origem.

No contexto do ensino escolar, a arte também é aplicada como recurso quando outras ferramentas se esgotam, dirigindo a educação artística às faixas populacionais em risco de abandono ou insucesso escolar, desenvolvendo posturas de trabalho, formas de estar em sala de aula, hábitos de trabalho e comportamentos regulados, de acordo com os padrões sociais desejáveis. É importante refletir como a mencionada fabricação do sujeito-tipo instaura discursos normalizadores de inclusão e exclusão, que dividem os bem sucedidos que correspondem ao ideal formado e os não sucedidos: “a espécie humana chamada “criança desfavorecida” está em preparação perpétua mas nunca alcança as normas da “média” (Popkewitz, 2011: 123). Esta categorização de “criança desfavorecida” abarca uma amálgama de distinções desde fatores de desigualdades sociais a variados fatores que de alguma forma contribuem para o insucesso escolar e inscrevem um conjunto muito diversificado de indivíduos numa só categoria, crianças em desvantagem e com necessidade de ajuda adicional ou “resgate” (Popkewitz, 2011: 123), a qual se sobrepõe à sua individualidade e características pessoais.

Com vista à integração social, as narrativas de empoderamento das crianças e jovens, que argumentam a aplicação de programas de educação artística dirigidos a grupos ‘em risco’, a bairros problemáticos e a jovens e crianças sinalizadas, rapidamente se transformam em instrumentos de moralização das populações, concebidos como tecnologias disciplinadoras e de regulação social e moral, tal como problematiza Ramos de Ó (2005) acerca da investigação na Casa Pia de Lisboa, dirigida a crianças e jovens em risco. Sob o facto, Martins (2012) acrescenta:

“Foi numa dinâmica de moralização das populações, sobretudo as mais jovens, crianças e jovens “em risco”, que uma educação artística começou por ser concebida e se viu inserida no sistema de ensino.” No entanto, de que modo a educação artística se integra em políticas policiadoras e administrativas das comunidades? (Martins, 2012: 128)

Na arena educativa, a arte é enunciada como possibilidade de trabalhar o espírito crítico, a autonomia e a capacidade de iniciativa e intervenção social e comunitária. Freeman (1987) aponta a noção de desenvolvimento de uma personalidade democrática como uma construção psicológica através das atividades artísticas. Todo um discurso político-educativo é construído com base nas necessidades e nos interesses da criança, escudados por uma categorização científico-pedagógica, bem como na atenção à individualidade de cada criança e jovem, quando subliminarmente se articulam com dinâmicas de ajustamento social e de formação de uma cidadão bem como num exercício de categorização, classificação e calibração das aptidões e características dos sujeitos para os inserir numa lógica governativa com base em padrões de ordem social. Ramos do Ó (2016) reflete sobre as formas de poder epistemológico a que são sujeitos os alunos pela rigidez da ciência disciplinar e pela transmissão de um saber axiomatizado e subordinado a padrões rígidos: “[o] que hoje tomamos por currículo transformou-se numa tecnologia disciplinar através da qual o conhecimento passou a estar ao serviço da regulação social, de um ponto de vista único sobre a realidade.” (Ó, 2016: 213). O autor aponta o modo como no modelo escolar atual “(...) não cessam de se ampliar os mecanismos, sejam eles administrativos, burocráticos, de avaliação médica, psicológica ou pedagógica, concorrendo sempre para organizar e administrar os mais ínfimos desejos (...)” (Ó, 2016: 213)

Popkewitz (2011) pondera igualmente sobre a fabricação de uma espécie humana com competências para a “resolução de problemas [que] envolve ser autónomo, lidar flexivelmente com a mudança” (Popkewitz, 2011: 122), num ideal de automelhoramento e automotivação que revela mais uma vez o modo como a escola imbuída de um propósito político, trabalha no sentido de munir as crianças de ferramentas para enfrentar os problemas futuros no local de trabalho, na vida quotidiana e no desempenho do papel de bom cidadão. “Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadãos ativos”, tal como é claramente expresso no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória em Portugal.

C. Função Estética

As disciplinas de artes visuais do agrupamento 600 são chamadas a participarem nas épocas festivas de Halloween, Natal, Carnaval, Dia dos Namorados, Santos Populares entre outras a partir de intervenções, na participação em concursos ou na criação de objetos e produções artísticas que serão expostas na escola durante estes períodos do ano. A criação artística que responde a uma temática específica obedece a determinados critérios que lhe são impostos e as produções resultantes são observadas como produtos na forma de símbolos culturais. Estas temáticas não são diversas, na sua génese, daquelas que são as temáticas abordadas noutros períodos do ano exploradas pelo agrupamento 600, mas o entendimento construído sobre os produtos resultantes modifica por completo a integração dos objetos expostos na escola. Assim sendo, neste contexto, as artes parecem ser uma disciplina sazonal, requisitada para momentos festivos e esquecida ou atropelada no restante

ano letivo. O que dizem essas temáticas sobre o entendimento que a comunidade escolar tem da arte, do seu papel na escola e das disciplinas de artes visuais?

Paralelamente, a subjugação da atividade artística ao serviço das comemorações e decorações das datas festivas despe a atividade do seu potencial catalisador e atira-a para um lugar de sobrevalorização dos aspectos formais e técnicos do ensino das artes visuais. Nas entrevistas realizadas aos alunos, vários elementos do grupo atribuíram à arte a função de ‘dar cor à escola’, mencionando o impacto estético que as produções artísticas têm na escola quando expostas. Referiram também o impacto que tem nas pessoas e no seu dia-a-dia como uma experiência positiva, que preenche os momentos vazios do quotidiano, que entretém ou que ‘lhes traz um sorriso’ e algum bem-estar. Vejamos o comentário de uma das estudantes entrevistadas em grupo focal:

“Eu acho que , eu preferia ter os meus filhos numa escola onde tivesse os trabalhos dos meus filhos expostos do que propriamente numa escola vazia, com uma certa forma, com uns ideais diferentes. Eu preferia ter uma escola decorada com os trabalhos dos alunos, pois isso só mostra que a escola está orgulhosa.” (Aluna G, 2021, entrevista em grupo focal).

A concepção estereotipada do ensino de artes com raiz numa cultura cognitiva cada vez mais tecnicista poderia ser então substituída por outras visões de educação, assentes noutros valores para dirigir a sua concretização, que vão além da função de decoração marcada pela uniformidade dos objetivos, conteúdos e expectativas da comunidade escolar em relação à integração das produções artísticas na escola. Para perseguir estes objetivos, é imperativo que as propostas curriculares se afastem dos critérios de natureza tecnicista e de visões tradicionalistas da arte que em nada refletem as preocupações da arte contemporânea e que abafam o potencial das dimensões subversivas e reflexivas da arte como modo de pensar o mundo, a realidade e de superar preconceitos e barreiras instituídas. Situados neste paradigma, identificamos o problema de a educação artística ser ainda muito associada a práticas normalizadas, de manualidades artísticas, desconexas, isoladas e sem intencionalidades pedagógicas. Desafiar para o questionamento e para a reflexão por vezes não é conciliável com a tarefa de produzir os artefactos e objetos decorativos que a comunidade escolar requisita e espera ver nos corredores durante as épocas festivas acima mencionadas. A subjugação da criação artística à função decorativa enfatiza o cariz meramente formal e tecnicista das disciplinas de artes visuais e revela um entendimento simplista e superficial do papel da arte. Na Escola Secundária na Maia, a exposição dos trabalhos dos alunos do Curso Científico-humanística de Artes Visuais é feita anualmente na Semana das Artes, que marca a semana Internacional da Educação Artística de 24 a 28 de Maio de 2021, decretada pela Assembleia Geral da Unesco (Resolução 36/C55), como forma de reconhecer o seu papel na sociedade.

D. Função Lúdica

Existe uma ideia de senso comum de que as aulas de artes têm sempre uma componente lúdica e passam por uma certa descontração necessária para que os alunos relaxem e descansem das disciplinas academicamente mais exigentes. Isto quer dizer que o espaço da educação artística é encarado como um veículo para desenvolver o mundo interior do aluno, os seus interesses e para desenvolver a motivação, bem como para recarregar baterias da fadiga provocada pelo trabalho

académico exigente e exaustivo das outras disciplinas curriculares. O risco dessa naturalização prende-se com a ideia construída entre alunos, professores e encarregados de educação de que as aulas de artes são ‘ligeiras’, uma espécie de prolongamento do recreio, e raramente são levadas com a mesma seriedade que as restantes, tal como invariavelmente algumas faltas recaem sobre a disciplina.

Do mesmo modo, circula uma ideia pré-concebida de que as disciplinas de artes devem ser atrativas para todos os estudantes, pelo menos nas faixas etárias mais baixas, embora na realidade não possamos observar que todos os estudantes recebam com o mesmo entusiasmo as propostas de trabalho de educação visual. De igual modo, instaura-se sobre a área curricular uma pressão em ser atrativa que não é condizente com os moldes dos programas definidos pelo Ministério da Educação. Desta forma, é desejável que a disciplina de educação visual contrabalance o esforço académico requerido aos estudantes nas outras disciplinas, alegadamente mais rigorosas ou exigentes e que funcione como um tempo de paragem na mancha horária semanal. Esta expectativa é partilhada por alunos, professores e coordenadores que geralmente já organizam o horário semanal tendo em consideração momentos de maior concentração e maior rentabilidade académica, desejavelmente destinados a outras disciplinas intermediadas por tempos destinados à disciplina de artes, que não deve competir com a exigência académica das outras disciplinas. “Supõe-se que a arte seja fácil e divertida. (...) Quando os professores de arte tentam tornar sua matéria mais rigorosa ou intelectualmente desafiadora, tais esforços encontram resistência.” (Eisner, 2008: 6). Vejamos, por exemplo, algumas das afirmações dos estudantes entrevistados em grupos focais:

“Durante esse tempo em que estive em ciência [antes do aluno mudar para o curso científico-humanístico de Artes Visuais], sempre fui alguém que desenhava como forma de escape (...) “Estou cansado de fazer este exercício, vou desenhar.” (Aluno A, 2021, entrevista em grupo focal).

“Sentia-me sempre bem nas aulas de EV e ET. (...) Eu achava que eram mais livres do que as outras aulas. Enquanto que nas outras aulas não me podia levantar e ir ver os trabalhos dos outros, nas aulas de EV e ET podia simplesmente estar lá, levar o meu tempo.” (Aluno T, 2021, entrevista em grupo focal).

Da mesma forma, o ensino das artes é chamado por vezes para vivificar a vida escolar, em datas festivas, para quebrar a rotina e para reduzir os impactos da repressão institucional, esperando-se que as aulas de artes sejam mais leves e livres. Effland (1976: 40) reflete sobre o papel que as artes assumem na escola face às características repressivas da instituição, afirmando que: “[à] medida que a repressão aumenta, a arte passa a ser considerada como ‘folga por bom comportamento’ ou como ‘terapia’.”

As artes visuais bem como as outras formas de expressão artística como a música, a dança e as artes performativas são chamadas a atuar nos momentos de festividade, em que se requer alguma animação e descontração, o que coloca em destaque a alegada função lúdica da arte e o professor de artes num papel indevido de *entertainer*.

E. Função de Exaltação do Património

Um dos argumentos frequentemente apontado para justificar o valor da educação artística na sociedade e a sua inserção no ensino básico e secundário é a valorização do património cultural e artístico, numa narrativa de pertencimento a uma nação. A UNESCO considera que:

“A educação artística, inspirada no património vivo, conecta os estudantes e as suas comunidades, o seu património e o seu meio ambiente. Aprender por meio das artes pode dar vida ao património cultural. Pela apreciação das artes e do artesanato vinculados ao património cultural, os estudantes são inevitavelmente

conectados à sua sociedade, bem como são auxiliados a obter uma compreensão mais profunda de como a comunidade molda a sua identidade pessoal, o que também facilita a transmissão da cultura e dos valores às gerações mais jovens.” (UNESCO; 2020: 3)

A exaltação do património nacional no âmbito da educação artística surge do cruzamento entre um discurso nacionalista e uma política neoliberal que utiliza a produção artística e cultural como instrumento de construção de identidades nacionais, potencialmente transformadoras da economia nacional. Além disso, a exaltação das práticas culturais já conhecidas e das produções artísticas já legitimadas culturalmente, dos autores enaltecidos e validados pela cultura vigente vão ancorar a validade da educação artística. No âmbito dos programas do agrupamento 600, a valorização do património e fortalecimento da cultura representativa da nação, aparece em contraponto com práticas artísticas contemporâneas, mais propensas a apresentarem um pendor desviante, provocador e disruptivo. Estas últimas, pelo seu carácter disruptivo, são práticas que não são ainda apropriadas e validadas pela maioria da população e o seu valor é ainda questionável. A exaltação de uma cultura nacional legitimada pela retórica amplamente disseminada da universalidade e pela canonização da cultura europeia emprega estratégias de qualificação da produção cultural, artística e epistémica da nação e ao mesmo tempo estratégias de imposição desta mesma cultura sobre outras. No âmbito destes argumentos, a validade da educação artística apresenta-se sustentada por um conjunto alargado de autores representativos da cultura nacional. Exaltando o património nacional, esta é uma estratégia cúmplice com programas educacionais nacionalistas e etnocêntricos, recorrendo a argumentos imperialistas que expressam a vontade de perpetuar a supremacia cultural ocidental conquistada sobre o resto do mundo. Em causa está a construção cultural identitária dos sujeitos-alunos moldados por um discurso nacionalista ocidental, tal como explicita Efland (1976: 37): “A escola presumivelmente existe para transmitir uma herança cultural incluindo o conhecimento, crenças, valores e padrões de comportamento que são valorizados pela sociedade que a estabeleceu. Parte dessa herança é a arte da cultura.”

Varela (2016) problematiza a violência epistémica à qual os processos educacionais não são imunes e problematiza os discursos teórico-artísticos e educativos, ponderando no campo educativo as interrelações entre arte, poder e violência. Esta tendência de demarcação cultural e política em que assenta a exaltação da cultura nacional portuguesa presente nos programas do grupo 600, deve levar-nos obrigatoriamente a desmontar os discursos despolitizadores da educação e a dissecar nos sistemas da educação a existência contínua de estruturas imperialistas e discursos moldados por legados ideológicos coloniais. Apesar de ser mencionado nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de Educação Visual que é “(...) desejável que não se restrinja a arte à tradição Ocidental e a determinados períodos históricos (...)” (ME, 2018 h: 2), o programa não desenvolve esta premissa ao nível dos conteúdos programáticos nem ao nível das finalidades e objetivos. Assume, contrariamente, vários modos de representação simbólica que advém da cultura ocidental, e metodologias analíticas e sequenciais marcadamente etnocêntricas. É visível um esforço pelo domínio de um conjunto de modos de representar o mundo, culturalmente e socialmente valorizados pelos grupos dominantes. Consideramos que esta poderá ser uma das incongruências e fragilidades do programa, sendo que não identificamos um esforço consistente na construção de visões pluralistas do mundo, mas antes uma

tendência conservacionista, com o intuito de reproduzir, transmitir uma herança, a cultura legítima, que corresponde ao capital cultural vigente.

Do mesmo modo, os modelos de representação presentes no Programa de Desenho A do Curso científico- humanístico de Artes Visuais, exploram os elementos estruturais da linguagem plástica como uma linguagem simbólica, construída culturalmente e socialmente aceite dentro do paradigma ocidental. O processo criativo em avaliação é um discurso particular de aquisição de técnicas, como algo que se constrói e se trabalha, dentro de regimes específicos de poder-conhecimento, tal como explicita Dennis Atkinson (1998: 47): “ só podemos entender os desenhos dos alunos através de significantes do discurso visual que são incorporados dentro de determinadas práticas culturais e sociais. (...) leituras construídas em tradições de representação, bem como o sistema simbólico da linguagem.”

3. A Arte Escolar: função manifesta e função latente

Quando observamos as produções artísticas dos alunos em contexto escolar, verificamos que há um conjunto de características formais comuns e que as distingue das criações artísticas realizadas em autonomia fora da escola, considerando que a arte escolar é produzida na escola pelas crianças e jovens sob a orientação e influência de um professor em ambientes altamente controlados. A partir desta observação, questionamo-nos irremediavelmente sobre que transfigurações a arte tem que sofrer para entrar dentro dos espartilhos da arte escolar. A arte infantil, enquanto criação espontânea, encontra pouco espaço dentro dos espartilhos da instituição escolar. “A arte infantil é uma forma de expressão gráfica espontânea e não supervisionada, geralmente realizada fora da escola pelas crianças para sua própria satisfação ou em resposta a uma necessidade sentida em um ambiente diferente da escola.” (Efland,1976: 37) As diferenças entre o aspeto formal das produções de arte escolar, geralmente polidas como um produto acabado e a arte infantil, espontânea e descomprometida, fazem-nos refletir sobre o que move as crianças e os jovens quando realizam os seus desenhos fora do contexto escolar. Da mesma forma, refletimos sobre como a ação escolar condiciona o sujeito aluno e como lida o ensino escolar com a expressão da espontaneidade da individualidade dos seus alunos. Querendo promover determinadas transformações e modos de ser que se querem interiorizados, o contexto escolar apresenta-se como um ambiente altamente regulado e governado, no qual os produtos artísticos têm uma aparência expectável com características marcantes e identificáveis. “O estilo de arte da escola é de âmbito internacional.” (Asihene, 1974; Glover, 1974; Suleiman, 1974 apud Efland,1976: 37), o que se deve ao facto de se disponibilizarem frequentemente às crianças determinados materiais e instrumentos e se condicionar o processo de criação com tempos de execução, temáticas e critérios que são recorrentes e com os quais todos estamos familiarizados.

O processo de pedagogização dos saberes reconstrói, portanto, os conhecimentos que vieram de outro lugar e transforma-os em conhecimentos académicos, palatáveis aos alunos e professores. Nesta eterna tradução de saberes, Tomaz Tadeus da Silva (2002: 39-44) considera que “o problema é que o saber tende a esquecer o estado de onde veio e tende a neutralizar o movimento que o constituiu”, e

como tal, o trabalho escolar afasta-se radicalmente dos pressupostos artísticos de origem. No âmbito da pedagogia, assiste-se, aquando a suposta optimização das modalidades de ensino e aprendizagem, à intensificação da rigidez do saber que é transmitido com a consequente retração da autonomia da invenção que é característica da criação artística. Para tornar a arte ensinável no quadro da transmissão dos saberes, abdica-se então do radicalismo, do auto-questionamento e do seu carácter provocatório e disruptivo, para dar lugar à normalização, ao rigor e à objetividade de um saber axiomatizado e universal, passível de ser ordenado e tornado homogéneo e disciplinado.

Estas estratégias de condicionamento resultam num processo de didatização da arte para que esta possa existir dentro dos parâmetros de controlo e regulação da escola. Este processo transformativo transfigura a criação artística num produto altamente convencionalizado, regulado e ritualístico. Para entender a arte escolar no contexto da sua função educativa e no âmbito das estratégias lúdico-educativas que são empregues, temos obrigatoriamente que questionar como os ambientes de aprendizagem dentro da escola pacificam as tensões que são inerentes ao processo de criação artística e como geram entendimentos da arte que se afastam radicalmente das propostas apresentadas no mundo da arte contemporânea. Os métodos, processos e abordagens em jogo na prática artística contemporânea não sobrevivem dentro do contexto altamente convencional e ritualístico da instituição escolar, que coloca em causa os entendimentos gerados pelas propostas artísticas contemporâneas. Assim, admitindo a escola como uma instituição, verificamos que existe nela um conjunto de estruturas sociais internas e de estruturas culturais que se manifestam pelo uso de formas simbólicas e pelo desenvolvimento de artefactos simbólicos que são denominados de arte, segundo Wilson (1974: 3 apud Efland, 1976: 37): “Há uma arte de cariz religioso, uma arte corporativa, arte museológica. Todos esses estilos de arte lidam com diferentes funções sociais e envolvem pessoas diferentes. (...) A arte escolar presumivelmente deveria ser uma arte entendida no contexto de suas funções educativas”. A arte escolar é, como tal, uma forma de arte institucionalizada. Os trabalhos produzidos denominados por ‘Arte escolar’ ou ‘artefactos simbólicos’ nos termos empregues por Wilson (1974) vinculam um determinado entendimento da arte que se afasta do mundo da arte, embora a função manifesta destas ferramentas pedagógicas seja a de ensinar as crianças e jovens sobre o universo artístico. O problema surge, talvez, por se designar de ‘arte’ as tarefas e exercícios feitos pelos alunos nas escolas. Daí cria-se uma expectativa, um diálogo forçado com a arte do ‘mundo da arte’, que depois não se verifica. A problematização destas questões leva-nos a refletir sobre os objetivos disciplinares do ensino artístico, sobre a ideia de aluno e professor que trespassa a noção de arte escolar, principalmente quando comparamos a experimentação e os processos de criação artística vivenciados e descritos pelos profissionais das artes, com as propostas didáticas que são apresentadas aos alunos e que geram processos artísticos muito mais frequentemente assentes na mimetização e na normalização do processo criativo. Não se trata, portanto, de comparar apenas os resultados obtidos, mas os processos e métodos vivenciados, que nos permite constatar que irremediavelmente a arte se mantém na periferia da escola (Eisner, 1971: 1), embora alegadamente a educação artística tenha como propósito familiarizar os alunos com a criação artística e com o mundo da arte fora do contexto escolar.

A arte produzida no contexto escolar é amplamente mais representativa da estrutura social e cultural institucional, das práticas pedagógicas, dos objetivos e funções escolares do que um reflexo da prática artística contemporânea fora do contexto escolar. A arte escolar representa a cultura escolar que a originou de acordo com os pressupostos antropológicos que observam a arte enquanto artefato representativo das culturas ou subculturas que as originam e que condicionam os atributos formais dos seus estilos de arte, testemunhando as suas relações, crenças, dogmas e ideias e evidenciando estilisticamente as componentes da sua cultura.

Tal como afirma Efland (1976), as escolas têm funções latentes que não são reconhecidas e passam despercebidas à maioria das pessoas, mesmo aqueles que desempenham funções no seio da instituição, principalmente quando elas são camufladas por retóricas ao serviço dessas funções ocultas. Os discursos político-educativos apresentam os objetivos, missões e funções manifestas da escola, expondo as ideologias que sustentam os princípios gerais da educação, no entanto existe um conjunto de funções latentes que raramente são verbalizadas nas narrativas político-educativas que se prendem, no entendimento de Illich (1971) com a capacidade do indivíduo “para aceitar a autoridade da escola como um prelúdio para aceitar a autoridade de outras instituições. Uma vez que ele aceita a autoridade da escola, ele é capaz de aceitar a autoridade da corporação, dos militares e da burocracia do bem-estar.” (Illich, 1971 apud Efland, 1976: 40) Isto leva-nos a questionar qual é a função manifesta e função latente das disciplinas do ensino de artes visuais. Será a sua função manifesta desenvolver cognitivamente e criticamente o conhecimento que os alunos têm do mundo da arte? Que funções latentes de carácter repressivo e disciplinador se encontram subliminarmente contidas nos programas de artes visuais e como é que estas trespassam as práticas pedagógicas, contaminando o papel do professor e do aluno?

Efland (1976) explicita de que forma os atributos estilísticos da arte escolar testemunham a necessidade de materializar os princípios ideológicos expressos nos discursos educativos, tornando a retórica de uma aprendizagem humanista credível:

“Uma das funções do estilo de arte escolar é fornecer comportamentos e produtos que tenham a aparência de aprendizagem humanística. Não sei se o humanismo envolve o uso de um determinado visual, mas apostaria que no popular view art os produtos que seriam considerados humanísticos seriam aqueles com uma aparência “não regulamentada” “irregular” “individual”(Efland, 1976: 41).

Na perspetiva do autor, a atividade artística escolar produz resultados artísticos cuja aparência é espontânea, livre e criativa, em conformidade com os ideais professados nas narrativas teórico-educativas, ideais esses que se distanciam da realidade hiper regulamentada e condicionada em que os trabalhos são produzidos, em que os professores detêm já uma noção clara do resultado final que pretendem. O autor também considera que na arte escolar há claramente um predomínio do estímulo material e da exploração da manualidade em detrimento do estímulo cognitivo: “[o] estilo deve ser relativamente livre de tensões cognitivas. É necessária muita atividade manual, em vez de uma que envolva o uso da cabeça. Os estilos de vanguarda, como a arte conceitual, certamente não seriam desejáveis.”(Efland, 1976: 41). Quando questionados sobre o impacto da arte na escola e sobre o impacto de eventos nos quais são expostos os trabalhos dos alunos de artes, os estudantes afirmam:

“A semana das artes dá uma estética nova à escola. Eu passava pelo corredor e via que nunca era igual. Estava sempre diferente, olhava de uma forma diferente neste dia. Eu acho que traz vida à escola, que é uma coisa

que se precisa muito na educação em que vivemos. Vivemos numa educação muito teórica. Vamos para a escola e é sempre a mesma coisa, mais uma nova teoria que vai dar muito para a nossa vida. A semana das artes faz com que isso seja menos desagradável.” (Aluno L, 2021, entrevista em grupo focal)

“Maioritariamente os alunos estão na escola pelo convívio. Nós sentimos falta de vir à escola para estar com os amigos. Não porque viemos aprender o Memorial do convento.” (Aluna S, 2021, entrevista em grupo focal).

Relembramos também o comentário de um dos estudantes em entrevista em grupos focais que descreveu uma das funções latentes da arte escolar, a função de tornar a vivência na escola menos monótona e aborrecida:

“(…)e depois há aquelas pessoas que realmente valorizam e gostam de ver a escola adornada. Acho que é um bocado chato estar cá e ver tudo pintado de branco ou de cinzento.” (Aluno T, 2021, entrevista em grupo focal)

Assim sendo, e com base no conjunto de características formais observadas nas produções artísticas realizadas em contexto escolar, podemos concluir que o estilo de arte escolar articula as funções manifestas e latentes presentes na educação artística. Como tal, o programa de ensino das artes visuais é submetido à pressão de materializar as funções manifestas da educação artística, escondendo as funções latentes da escolarização. Ao lermos com atenção os discursos político-educativos, cedemos ao conjunto de funções que são alegadamente atribuídas à educação artística, escondendo-se outras funções latentes que convertem o trabalho escolar num exercício de disciplina, automatização e pacificação.

4. O que promete a Educação Artística?

Neste momento da reflexão, é necessário questionarmo-nos o que promete a educação artística para o século XIX, quando os discursos político-educativos apontam a educação artística como resposta para o repto do desenvolvimento, da criatividade e da inovação e para o chamamento da educação para a cidadania interventiva e ativa. Como é possível construir e moldar esta promessa sem que se passe pela instrumentalização das artes e da educação artística e com que perspectivas, quando: “Não é fácil configurar uma roupa para quem não pára de se mexer e muda de forma e lugar constantemente”(Aguirre apud Martins e Tourinho, 2009: 157). Poderemos pensar num novo paradigma de educação artística e que reflexo isto têm nas práticas e currículos escolares no ensino das Artes Visuais? A UNESCO, em 2020, afirma que:

“Cada vez mais, os países procuram a educação artística para aumentar a criatividade nos sistemas educacionais, de modo a garantir a sua prosperidade no futuro. A educação artística é um foco crescente das políticas culturais e educacionais, com o surgimento da consciência cultural e das habilidades criativas como competências essenciais para um mercado de trabalho em constante evolução.” (UNESCO, 2020: 3)

Deste modo, vê-se a necessidade de trazer a debate a construção política dos programas educacionais e a possível cumplicidade das estruturas educativas com os interesses económicos ocidentais. Estes objetivos levam-nos, portanto, a desmontar os discursos despolitizadores da educação e a dissecar nos sistemas da educação a existência contínua de estruturas políticas subjacentes e discursos moldados por legados ideológicos. Desmontar as narrativas de despolitização

do campo educativo e de neutralidade implica reconhecer que as produções culturais e educativas estão intrinsecamente ligadas ao teor político da sociedade em que emergem. Os discursos político-educativos abarcam um conjunto de ideologias e proposições para as quais se pretende mobilizar e consciencializar as populações estudantis e é a partir destes quadros conceptuais ideológicos que se programam as estratégias educativas, ancoradas em necessidades económicas e sociais que se vislumbram. Varela (2016) coloca em causa as estruturas hegemónicas do ensino e as intenções dos discursos político-educativos neoliberalistas que parecem querer perpetuar o papel da educação como uma forma de produzir uma classe/ força de trabalho na era da globalização.

Nesta análise, podemos investigar como a educação artística se articula com a formação das competências valorizadas para o século XXI, pelo mercado de trabalho e pela sociedade em geral e como a educação fará ou não parte de uma tentativa de preparar o indivíduo para o mercado de trabalho ou para se adaptar a contextos de incerteza e flexibilidade, quando se evidencia sobretudo uma fragilização das condições do exercício do trabalho. Este posicionamento ancora-se no entendimento da escola como uma instituição que é chamada a responder às necessidades de uma sociedade global e em contínua mudança e na qual a Educação Artística assume funções mais amplas que os seus propósitos intrínsecos. Não podemos claramente rejeitar que a Educação artística assuma funções mais amplas na sociedade contemporânea nem negar que a arte enquanto campo de ação e de pensamento está em permanente ligação com o mundo atual. Podemos, no entanto, dissecar as funções que lhe são atribuídas e perceber que propósitos lhe são imbuídos, com uma análise crítica e atenta, tal como Cosme e Trindade(2010: 15) referem:

“(...) a Escola não é uma organização dissociada de um tempo e de um espaço histórico específico, tampouco constitui uma organização que possa ser abordada em função de uma abordagem ingénua acerca da sua natureza educativa e das finalidades políticas, sociais, culturais e educativas que persegue”.

Quais as mudanças que se podem antever para a sociedade e que visões do futuro projetamos? Que competências iremos valorizar? Que perfil de cidadão desejamos para o século XXI? Que preocupações nos reserva o futuro no que diz respeito ao mercado laboral, ao panorama financeiro e político? E para um planeta assolado por futuras crises ambientais? Um conjunto infindável de perguntas se acerca quando nos questionamos sobre que concepção de educação projetamos para o futuro e o estranhamento instala-se quando nos perguntamos como poderão as escolas preparar os jovens para um mundo de grande incerteza. Como poderemos preparar as gerações futuras para empregos que ainda não existem? Este tipo de questionamento assenta numa visão de educação que coloca em perspetiva quais as competências que se estão verdadeiramente a avaliar e recompensar, aferindo se estas são as competências que interessam no futuro à sociedade do séc. XXI.

A resposta à crise de desemprego na zona da OCDE, a partir das conclusões do Concelho e dos Representantes dos Governos dos Estados Membros, reunidos no Conselho no dia 22 de Maio de 2008 (apud Eça, 2010: 129) aponta para a promoção da criatividade e inovação como capacidades relevantes para a sociedade do séc. XXI. Estas são apresentadas como principal motor de crescimento e riqueza, enquanto resposta a desafios globais, sociais e como instrumento essencial para enfrentar desafios prementes como as alterações climáticas e o desenvolvimento sustentável.

Numa sociedade globalizada de inconstância onde impera a retórica da flexibilidade e da incerteza da chamada “economia criativa” e se propagam as indústrias criativas, pretende-se construir cidadãos flexíveis e adaptados a uma política económica neo-liberal e quiçá à precariedade laboral. A educação artística é frequentemente apontada como chave para o desenvolvimento de um conjunto de competências que potenciam nos sujeitos a capacidade de se autotransformarem e se adaptarem à instabilidade e à incerteza. Ancorado numa ideia de que a criatividade é transversal a todas as áreas e não algo cativo das manualidades artísticas, surge um conjunto de argumentos que apoia o desenvolvimento de competências criativas, competências essas que serão num futuro de grande utilidade para o aluno. Este entendimento, resulta na tendência para não especificar as competências artísticas e procurar a transversalidade da prática criativa na escola, migrando a importância das competências desenvolvidas no âmbito da educação artística para outras áreas do saber. O ensino das artes apresenta-se ,então embrenhado num sistema de racionalidade que reconhece a criatividade como motor,mas que desconhece o alcance da compreensão do conceito de criatividade, vulgarmente cartografado pelo senso comum. A criatividade encontra-se no discurso escolar frequentemente associada tanto a modos de fazer e de pensar não reprodutores e a um conceito de inovação e de iniciativa, quanto a modos de expressão e de saber-fazer próprios das manualidades.

Com a construção de competências com valor no mercado laboral consolida-se a construção de um cidadão que responde a problemas-tipo e a desafios normalizados que implicam o domínio de determinados modos de representação, ou seja, cidadãos que conhecem, respeitam e fazem uso de um conjunto de normas e sabem mobilizar estratégias para responder a problemas imprevistos. “A resolução de problemas é apresentada como uma estratégia para a aprendizagem lidar com a incerteza do futuro.”(Popkewitz, 2011: 108). Numa sociedade em rápida mudança, a educação é chamada a contribuir diretamente para resolver os desafios sociais e culturais que o mundo enfrenta, a partir do desenvolvimento criativo, cognitivo, emocional, estético e social equilibrado dos cidadãos, tal com expresso no *Perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória*: “Trata-se de formar pessoas autónomas e responsáveis e cidadão ativos.”(ME, 2017: 5). Tal como Anderson (2004: 38) refere, percebemos como hoje pensamos a educação artística como “a problem- solving activity engaged to find, construct and express meaning in life. Art-making activity is engaged to understand and promote the students’ own meanings and understands beyond the classroom for the sake of their understanding and success in life itself”.

Questionarmo-nos sobre o perfil da pessoa criativa, é *per si* um exercício mergulhado em processos de subjetivação que ativa modos de ser artista construídos e inundados de acumulações históricas e sociais que apresentam o artista como ser excepcional. Admitindo que o exercício criativo se prende com o questionamento crítico do óbvio ou imutável para procurar soluções inovadoras para os problemas e desafios, então este requer uma clara transformação de educação reprodutora e passiva numa abordagem que contemple o desenvolvimento do pensamento criativo divergente, que é exploratório, que procura caminhos não trilhados, soluções improváveis, que assume riscos e que recusa a estagnação e a convergência com o que está estabelecido.

Questiono-me se a formação de estudantes mais aptos para encarar os desafios de uma sociedade cada vez mais global e diversificada, social e culturalmente, que se deseja e se menciona nos discursos

político-educativos referidos, abarca o questionamento dos sujeitos perante as normas e convenções sociais e políticas e se prevê a construção de novas significações culturais que estão na raiz do conceito de inovação sócio-cultural. Quando se fala em desenvolver competências que respondem ao repto das necessidades do século XXI estamos a falar de necessidades de um mercado laboral ou de um incentivo à argumentação, à geração de novas ideias e novas práticas?

Temos que admitir que a educação artística não trabalha, indubitavelmente competências como a adaptabilidade e flexibilidade mental se as matrizes curriculares forem sabotadas pelo aprisionamento a questões de raiz tecnicista e reprodutiva das manualidades, que materializam uma concepção de criatividade que em nada tem a ver com exploração, transfiguração de soluções e capacidade de arriscar. Para perseguir estes objetivos, é imperativo que as propostas curriculares se afastem dos critérios de natureza tecnicista e de visões tradicionalistas da arte, que em nada refletem as preocupações da arte contemporânea e que abafam o potencial das dimensões subversivas e reflexivas da arte como modo de pensar o mundo, a realidade e de superar preconceitos e barreiras instituídas. Lecionam-se exercícios miméticos ao invés de se promover o confronto entre saberes e competências e o pensamento flexível e rizomático. Podemos encontrar no ensino das artes visuais, abordagens muito diversificadas e matrizes curriculares marcadas por práticas artísticas e pedagógicas excessivamente técnicas, disciplinadas e compartimentadas. Situados neste paradigma, identificamos o problema da educação artística ser ainda muito associada a práticas normalizadas, de manualidades artísticas, desconexas, isoladas e sem intencionalidades pedagógicas. Elliot E. Eisner (2008: 11) faz alusão ao propósito flexível de Dewey para explicar o conceito de adaptabilidade no contexto educativo, explicitando:

“O tipo de pensamento que o propósito flexível requer tem maior sucesso num ambiente em que a aderência rígida a um plano não é uma necessidade. Como professores experientes, sabemos que o caminho mais certo para o inferno numa sala de aula é seguir o plano da aula, independentemente de tudo o resto.”

Quando somos obrigados a imaginar possibilidades mais ambíguas no contexto educativo, é necessário assegurar que nos processos de ensino aprendizagem professores e alunos têm oportunidade de lidar com estes conceitos, substituir a aderência rígida a um plano, pela flexibilidade, pela adaptabilidade e capacidade de antevisão. Há que certificar que se praticam metodologias ativas e diversificadas, que no processo de ensino e aprendizagem o estudante ocupa um lugar ativo, de procura e participação, de colaboração com os outros, nos quais aprenda ele próprio a gerir diversidades e diferenças. Trabalhar o diálogo multidisciplinar e diluir as barreiras estanques entre vários saberes e disciplinas também é contribuir para um ambiente colaborativo na escola e para a flexibilidade mental do estudante a quem é pedido que veja o mesmo problema de diferentes perspectivas complementares. Tal como reflete Eça (2010: 136):

“(...) as nossas vidas requerem cada vez mais a capacidade de tratar mensagens conflituosas, de fazer juízos na ausência de regras, de lidar com a ambiguidade, e de fabricar soluções imaginativas para os problemas que encontramos. O nosso mundo não se subjugue a respostas únicas correctas ou a soluções claras seccionadas para problemas; (...) Num mundo, as formas de pensar que as artes estimulam e desenvolvem são muito mais apropriadas para o mundo real em que vivemos, do que as caixas limpas, corretamente anguladas, que nós utilizamos nas nossas escolas em nome do melhoramento da escola.”

A partir da reflexão de Teresa Eça (2010) damos-nos conta que os caminhos da educação artística passam indubitavelmente pela sua reformulação, pelo seu questionamento como área de conhecimento, pela indagação dos seus limites e pela criação de outros paradigmas de arte e de educação artística. Talvez ela tenha que se lançar também na experimentação de novos modelos, tanto em contextos formais como não formais da educação.

Eisner (2008), apoiado nos ideais de Herbert Read (1944), manifesta as suas convicções de que o objectivo da educação deveria ser entendido como a preparação de artistas, não se referindo especificamente a pintores, dançarinos, poetas ou atores, mas a indivíduos geradores de ideias. Falamos, portanto, de indivíduos que desenvolveram criações, sensações, habilidades e a imaginação para desenvolver e materializar os seus objetivos com domínio e imaginação. Interessa, portanto, discutir a transversalidade do artístico e a criação como uma competência *per si* presente em todas as áreas. Tal como refere Elliot W. Eisner (2008: 15) “[a]s belas artes não têm o monopólio do artístico.” Portanto, o desenvolvimento de capacidades criativas não passa obrigatoriamente pela execução de trabalhos manuais artísticos. O autor advoga que a formação destas competências é relevante para o projeto de um currículo: “[a]s artes são, no fim, uma forma especial de experiência mas, se há algum ponto que eu gostaria de enfatizar, é que a experiência que as artes possibilitam não está restrita ao que nós chamamos de belas artes.” (Eisner, 2008: 15).

5. O Ofício do Artista

No contexto do estágio realizado na Escola Secundária da Maia, acompanhei a turma do 12º ano do curso Científico-Humanístico de Artes Visuais, que se encontra numa etapa final de um ciclo de estudos e, como tal, num momento de tomada de decisões sobre os caminhos a escolher no ensino superior e numa etapa marcante na qual começa a emergir o entendimento que cada aluno constrói sobre o que é o ofício do artista. Numa fase de consolidação dos seus interesses e inclinações, começa a construir-se um projeto para um futuro profissional e a tomada de decisões acontece no limiar entre as suas vontades e os seus desejos e o que a sociedade espera do aluno quer a nível profissional, quer pessoal, quer enquanto cidadão. O ensino das artes visuais divide-se na via do ensino profissional artístico, que se construiu como uma saída profissional para grupos que não seguiram o ensino superior, enquanto que o curso científico-Humanístico de Artes Visuais pressupõe um currículo generalista no âmbito das Artes Visuais, tendo em vista o prosseguimento dos estudos no Ensino Superior. Estas duas vias de ensino constituíram-se separadamente, originárias em duas grandes narrativas: o ensino da arte como um ofício tecnocrata e a academia de belas artes, num entendimento da arte como arte maior associada à figura do génio.

A primeira constrói a arte como um ofício e o ensino das artes como um processo de aprendizagem tecnicista, como uma extensão das oficinas medievais nas quais o mestre transmitia um conjunto de conhecimentos aos seus discípulos. A prática artística no contexto do domínio técnico aporta um conjunto de tecnologias disciplinares que se adequam mais tarde à necessidade criada pelo progresso industrial de formação de operários especializados nas artes industriais. Do mesmo modo, o ensino das artes visuais no contexto do ensino profissional é apontado como uma possível profissão para jovens marginalizados, para crianças e jovens em risco de abandono escolar ou ‘sem aptidão para

a formação acadêmica' ou como ferramenta de intervenção e de condução das condutas e comportamentos, transformando a prática artística numa tecnologia disciplinar.

Por outro lado, o ensino das artes visuais do curso científico-humanístico advém de uma tradição da academia de belas artes, assente no conceito de autoria e na figura do artista de exceção, que se destaca dos demais, o que no seu cerne ativa princípios de distinção social. Estes princípios de distinção e expulsão são validados por uma galeria de obras de referência e artistas com estatuto, legitimando a figura de génio a ser venerado e copiado. O barómetro da genialidade coloca os grandes artistas no espaço da autoria e do direito a produzir e todos os restantes no lugar de espectadores dessa produção. Para Rancière (2010) em *O Espectador Emancipado*, a figura do artista adossada ao conceito de autor implica a reflexão sobre a figura do espectador. Este lugar de excepcionalidade da figura do autor foi desmontado por Michel Foucault (1969) em *O que é um autor?*, debatendo o conceito de originalidade e apresentando a morte do autor como o preço a pagar pelo nascimento do leitor (ou retomando Rancière, mais latamente do espectador).

Inúmeros discursos na primeira ou terceira pessoa, verbalizados tanto pelos alunos como pelos seus professores desmentem a afirmação de Ruskin (1857: 4): “Nunca encontrei, até agora, nas experiências que fiz uma pessoa completamente incapaz de aprender a desenhar (...) exatamente da mesma maneira que quase todas as pessoas têm vocação para aprender francês, latim ou aritmética, num grau aceitável.” Encontramos discursos trespassados pela ideia de vocação artística, os quais associam a educação artística ao desabrochar do talento, aptidão ou vocação excepcional de alguns indivíduos, que cabe à escola identificar. Associado a uma ideia de raridade da arte e da aptidão artística, está a ideia de precocidade do talento, desempenhando a escola e o professor especializado um papel importante na identificação precoce da ‘vocação’ artística. Estas narrativas entram, portanto, em manifesta contrariedade com a narrativa de igualdade de oportunidades e de democratização do ensino e da educação artística para todos. Justificando com o estatuto de raridade e especificidade dos processos de prática artística, garante-se manutenção do gosto e do talento como estratégias de distinção social, gerando dinâmicas de violência epistémica sobre outros grupos sociais. Alimenta-se uma ideia de singularidade em como não se formam artistas pela via do ensino, ecos de uma herança do romantismo e resíduos da ideia que o artista é um ser com determinada personalidade e determinadas características psíquicas que o diferencia dos outros. Judith Schlanger (1998) reflete sobre a vocação moderna como extensão da vocação religiosa e aponta as vicissitudes da vocação artística como a apoteose da vocação moderna e como extensão do desenvolvimento da identidade do indivíduo. A fabricação de um artista, nos termos aplicados por Popkewitz (2018: 81) implica a diferenciação desse indivíduo de uma massa homogênea de sujeitos o que nos permite refletir no enunciado pelo autor: “Pensar as escolas como fábricas de tipos de pessoas é colocar em foco as qualidades produtivas e materiais da escolaridade, como os discursos são práticas sociais que ordenam o pensamento e a ação” A construção de uma narrativa de identificação com a figura do artista pode ser vista recorrendo à lente com que Popkewitz (2018: 81) analisa a fabricação dos sujeitos:

“Em primeiro, as classificações acerca dos tipos de pessoas são ficções. Elas são formas de pensar acerca do mundo social e, muitas vezes, maneiras de responder a questões sociais. (...) Em segundo, a fabricação dirige a atenção a como essas ficções acerca das populações circulam no mundo até serem dadas como reais; os

programas, as teorias, as histórias são produzidas para tratar as crianças como adolescentes e para as crianças pensarem sobre si mesmas dessa maneira.”

A identificação com a figura do artista e a luta para manter esse estado de exceção não se distancia muito da narrativa de distinção social e do desejo de pertencimento a um grupo de exceção, tal como na perspectiva de Bourdieu (1982) se revela a luta de um grupo pela distinção social que o diferencie dos restantes pelo seu capital social, económico e cultural, entre o qual figura a acuidade, sensibilidade estética ou o vulgarmente denominado ‘gosto apurado’.

Uma das estudantes entrevistada em grupo focal, por exemplo, considera que: “[a] arte como objeto criativo que está presente em galerias, museus é restrito a um determinado grupo de pessoas, as pessoas que têm sensibilidade e que querem ver. (Aluna G, 2021, entrevista em grupo focal)

A visão da educação artística como promessa de formação de um corpo de sujeitos culturalmente informado, que aprecia e circula nos roteiros culturais, nas galerias, nos museus, pode remeter-nos para lugares de reprodução social, quando esta promessa é, *per si*, refém de uma narrativa de mecanismos simbólicos de distinção social. Deste modo, podemos assistir à instrumentalização da arte para a criação de aptidões e à consequente incompatibilidade entre a arte e o ensino, quando se exige à arte um estatuto de excepcionalidade, de sacralidade e superioridade, conceitos esses que entram em estado de rutura com o ensino para as grandes massas. Os discursos político-educativos ou de cariz teórico que assentam nos conceitos de excepcionalidade da arte e da cultura e na figura de genialidade, são trespassados pela ideia de que a arte é algo que não se ensina e empurram-nos para a impossibilidade de formar um professor de artes visuais, que em último reduto, é um profissional sem ferramentas para ensinar algo que não se ensina:

“Há quem julgue que as disciplinas de natureza estética são para alguns predestinados quando, precisamente, é no âmbito destas disciplinas, por serem ajustáveis a múltiplas personalidades e as metodologias terem deixado a solução única e invariável, que hoje há lugar para o desenvolvimento educacional das funções mentais associadas à invenção e à sensibilidade estética de todos” (Almeida, 1976: 17).

Garantir a sacralidade da arte e a superioridade e elitismo do acesso à cultura é claramente uma direção oposta e em contradição com qualquer investimento do acesso democratizado à cultura e à educação artística. A educação artística quando se apresenta como promessa para o desenvolvimento e progresso cultural e humano e como ferramenta para a intervenção na realidade social e cultural, revela-se em dissociação completa em relação aos conceitos de elitismo, genialidade e superioridade cultural. No entanto, as duas narrativas intercalam-se em variados jogos de impossibilidade e retórica paradoxal, vinculando as ideias recorrentes de virtuosismo e aptidão natural que remete a arte para um lugar de tecnologia de distinção social. Já, por outro lado, o lugar de espectador é passível de ser ocupado pelas grandes massas de estudantes que passam pela instituição escolar e facilmente se empurra para a educação artística a missão de ‘educar o espectador’, colocando-o no lugar de contemplação e não de produção. A formação de audiências e públicos para os circuitos culturais poderá ser um dos objetivos apontados para a educação artística?

No contexto das entrevistas em grupos focais, quando se discutiu o projeto de um futuro profissional com os estudantes de artes, estes consideraram o prosseguimento dos seus estudos no ensino superior ou no ensino especializado e apontaram a profissão que vislumbram para o seu futuro como o objetivo e meta para a sua formação. Então, emergem as construções que cada um edifica

sobre o que é ser artista e o que é o 'ofício' da arte , o que nos leva a refletir sobre qual o produto de uma educação artística e sobre os vários produtos prometidos e futuros enunciados dentro deste grande guarda-chuva que a educação artística abarca. Vejamos os seguintes comentários dos estudantes:

"Escolhi a área artística porque sempre gostei de desenhar (...) e a pensar no futuro o que podia seguir com isso e a pensar no design.(...) Eu acho que é uma profissão importante, pois tudo o que temos agora teve tudo que ser desenhado por alguém. Acho que é uma função importante na sociedade."

(Aluno G, 2021, entrevista em grupo focal)

"Os meus pais nunca foram muito abertos, sempre pensaram que era quase como se fosse um curso profissional. Para eles só existem quase ciências e humanidades. Foi complicado, mas depois consegui 'convencê- los' que isto era um curso que me podia também dar profissões normais (...) como arquitetura e assim."

(Aluno A, 2021, entrevista em grupo focal)

"Eu nunca fui muito de fazer muitas coisas, nem desenhar. Nunca tive o click. Eu só não me via em mais nenhum sítio. (...) Não sentia que ia conseguir fazer qualquer outro curso e gostar."

(Aluno X, 2021, entrevista em grupo focal)

"Muita gente acha que artes é um curso para quem quer fugir, para quem não quer ter matemática, por exemplo, e não é bem assim. (...) "

(Aluna S, 2021, entrevista em grupo focal)

"Na família e amigos sempre tive pessoas ligadas a esta área. Desde miúdo, tenho uma ligação forte com exposições, mais cultura de espetáculos e não tanto a arte de desenho prático . (...) Mais como espectador e apreciador. Como tenho muitas pessoas nesta área, acho que neste momento em Portugal é muito difícil arranjar trabalho. Acho que o setor está muito parado, ou então tem que se ser mesmo muito bom ou ter mesmo muita sorte e entrar numa empresa.Então não me vejo a seguir nada de artes . Estou a tentar ser mais realista."

(Aluno J, 2021, entrevista em grupo focal)

Ramos do Ó (2016) aborda a valorização da cultura do livro, que se inicia com a leitura passiva de obras literárias antes da iniciação da escrita, para que o aluno desenvolva competências de cópia e reprodução de conteúdos, ou seja de assimilação e sistematização de um saber já legitimado. Este princípio baseia-se na estruturação de competências que afastam o aluno da inventividade, pois consideram que apenas após o domínio de um conjunto de regras e princípios apreendidos a partir da leitura, se pode ousar a produção autoral. O autor apresenta o conceito de texto como "o tecido de significantes que constitui qualquer obra, seja literária ou artística"(Ó, 2016: 214). A retração da inventividade remete o estudante para o papel de espectador, contemplador, apreciador e consumidor de arte e cultura. Tal como Ramos de Ó (2016: 214) aponta: "uma relação mimética, de carácter essencialmente gramático-hermenêutico, (...) sacraliza, diviniza o seu autor e produz um sem-número de alunos-leitores que se sentem invariavelmente excluídos dos processos que subjazem à fabricação de qualquer prática criativa."A reprodução e a cópia, no contexto dos programas das disciplinas de artes visuais, remetem-nos para a reflexão sobre quais os objetivos enunciados para as propostas didáticas que reformulam verdades há muito estabelecidas como inquestionáveis, práticas pedagógicas que assentam na transposição literal dos saberes professados e que são avaliadas em função da proximidade que exibem com as fontes referenciadas.

CAPÍTULO 2

A Utilidade e Inutilidade do Saber e da Arte

1. O Valor do Conhecimento

No âmbito da educação artística, quando nos questionamos para que serve o que aprendo, ponderamos o valor da educação bem como o valor da cultura para as sociedades humanas, nomeadamente no contexto de uma sociedade marcada por um entendimento utilitarista, tecnicista e produtivista da atividade humana, motivada pela lógica do lucro e do produto. A formação intelectual integral e de raiz humanista sofre a interferência das lógicas capitalistas e dos interesses económicos e utilitaristas que visam a formação de uma mão de obra especializada para o mercado de trabalho e consumo. A lógica do lucro mina as bases das instituições de ensino e investigação cujo valor deveria promover o saber em si mesmo, independentemente da capacidade de produzir fontes de receitas imediatas e ganhos materiais.

Um entendimento utilitarista do saber, remete-nos para um lugar simplista onde a formação intelectual não visa a construção de pensadores e cidadãos críticos e sujeitos na posse da sua liberdade de pensamento criativo, mas a criação de trabalhadores, profissionais ou mão de obra. Não podemos refletir para que serve a educação, sem retirarmos esta lente utilitarista e perspetivarmos o valor do conhecimento, que vai muito além da sua utilidade imediata. Nuccio Ordine (2016) considera que o valor inestimável do saber que não possui nenhuma utilidade prática, provém precisamente do facto de possuir esse estatuto de inutilidade. O autor analisa o estado de crise no qual “a economia predominante, infelizmente, ainda hoje continua a olhar só para a produção e para o consumo, desprezando tudo aquilo que não é funcional para a lógica utilitarista do mercado.”(Ordine, 2016: 24) Se tomarmos em conta como o utilitarismo corrompe a formação intelectual, o experimentalismo, a criatividade e ousadia, compreendemos que “se deixarmos morrer o gratuito, se renunciarmos à força geradora do inútil, se ouvirmos unicamente este canto das sereias que nos impele a procurar o lucro, só seremos capazes de produzir uma coletividade enferma e desmemoriada que, confusa, acabará por perder o sentido de si mesma e da vida.” (Ordine, 2016: 27)

Na análise que Ramos de Ó (2016) faz daquilo que apelida de miséria da educação, “os saberes disciplinares adotados pela escola traduzem modelos de análise da vida dos homens e da natureza das coisas completamente congelados, o que os torna, se não obsoletos, pelo menos de estreitíssima utilidade.” (Ramos de Ó, 2016: 214) Por outro lado, podemos ponderar que determinados saberes, precisamente pela sua natureza gratuita e desinteressada e pela dissociação destes saberes do vínculo prático, utilitário e comercial, podem ser excluídos do conjunto de saberes aos quais se atribui valor.

Em *A utilidade do inútil*, Ordine constrói uma narrativa crítica cultural ampla, considerando que esta civilização utilitarista que despreza a utilidade do inútil, ameaça igualmente o investimento em literatura, poesia, filologia ou filosofia e prejudica todo o campo de conhecimento, englobando as ciências humanas e naturais, dado que “tanto no campo do saber das ciências quanto humanísticas se trava um papel importantíssimo na batalha contra a ditadura do lucro, para defender a liberdade e a gratuidade do conhecimento e da pesquisa.” (Ordine, 2016: 14) O autor aponta o perigo do abandono de uma pesquisa comercialmente desinteressada, pois o estreitamento da investigação acabará por empobrecer a investigação científica e inviabilizar investigações futuras. Existem saberes absolutos que precisamente pela sua natureza gratuita e desinteressada, longe de qualquer veículo prático e comercial podem ter um papel fundamental na sociedade em que nos inserimos:

“Neste brutal contexto, a utilidade dos saberes inúteis contrapõe-se radicalmente à utilidade dominante que, em nome de um interesse económico exclusivo, vai matando progressivamente a memória do passado, as disciplinas humanísticas, as línguas clássicas, a instrução, a investigação livre, a fantasia, a arte, o pensamento crítico e o horizonte cívico que deveria inspirar todas as atividades humanas.” (Ordine, 2016:10-11)

Se subjugarmos a educação e a investigação a finalidades práticas, económicas e imediatas, em última instância seremos obrigados a colocar a mesma questão formulada por Ordine (2012: 21): “porquê empregar dinheiro num âmbito condenado a não produzir lucro? Porquê destinar recursos a saberes que não trazem uma vantagem rápida e tangível?” Quando nos questionamos sobre o valor da educação, irremediavelmente nos indagamos sobre o valor do conhecimento, podendo subjugá-lo a qualquer das finalidades enunciadas, sem que sequer se esgrave o sentido do saber aprendido. Perrenoud (1995), em *O Ofício de Aluno e o Sentido do Trabalho Escolar*, reflete sobre o sentido das aprendizagens adquiridas pelo aluno, considerando que,

“[o] trabalho escolar não é como os outros, porque não tem uma utilidade imediatamente visível, no sentido em que aquilo que produz prestará serviço a alguém, resolverá um problema verdadeiro ou enriquecerá o património. A sua principal razão de ser, em princípio, é a de favorecer ou a de consolidar aprendizagens. Na prática, tem ainda por função ocupar e disciplinar os alunos. Mas isto não chega para lhe dar um sentido.” (Perrenoud, 1995: 69)

Nesta mesma obra, Perrenoud (1995) designa o ‘ofício do aluno’ como o processo de aprendizagem da própria organização escolar, processo esse que muitas vezes suplanta as aprendizagens manifestamente enunciadas pelos discursos político-educativos. O «ofício do aluno» traduz-se assim numa espécie de relação estratégica com a escola, mais precisamente num jogo estratégico dentro da sala de aula, onde os alunos aprendem as regras deste jogo e depois aprendem a jogá-lo: “Ter sucesso na escola, é, antes de mais, aprender as regras do jogo.” (Perrenoud, 1995: 62)

A relação dos alunos com a aprendizagem escolar transforma-se portanto numa relação altamente utilitarista, dado que o sentido que se atribui à aprendizagem se prende com o sucesso das classificações e com o futuro profissional que se deseja para o aluno, sendo que “[o] ofício do aluno encontra-se então definido essencialmente pelo futuro que ele prepara e a escola faz como que esse futuro bast[e] para conferir sentido ao trabalho de cada dia.” (Perrenoud, 1995: 21). A redefinição das políticas da educação, com a tendência para a privatização desenfreada, a burocratização instrumentalizada e a ascensão do capitalismo académico, só pode ser contrariada por um

posicionamento assertivo em relação ao valor do conhecimento, tal como expressa Ordine (2012: 14): “[o] saber , por si só, constitui um obstáculo ao delírio de onipotência do dinheiro e do utilitarismo.”

2. O Valor da Arte e do Objeto Artístico

Pierre Lecomte du Nouy convidou-nos a refletir sobre o facto de que, “na escala dos seres, só o homem executa atos inúteis”(Ordine, 2016: 18). Como tal, neste momento da reflexão, urge discutir se a arte, a cultura e a educação artística cabem dentro da categoria de todos os saberes cujo valor essencial ultrapassa qualquer finalidade imediata utilitária, sendo que “o papel da filosofia é, precisamente, revelar aos homens a utilidade do inútil ou, se assim quisermos, ensiná-los a distinguir entre um sentido e outro da palavra “útil.”(Habot apud Ordine, 2016: 7).

Faz sentido perguntar para que serve a arte e a cultura, numa ótica utilitarista, discutindo também o valor mercantil da arte e uma sobrevalorização do produto artístico comercializável? Na conceção utilitarista, entende-se ‘útil’ como referente à praticidade imediata do produto, do serviço ou do instrumento. Nesta ótica, submete-se toda a ação à imposição de ‘serve para’ que se transforma num meio e jamais o admite como um fim em si mesmo. Poderá também a prática artística ser praticada e empregue de acordo com uma ética utilitarista ou esta distopia já nega *per si* os seus princípios e a sua autonomia enquanto disciplina? O custo desta lógica poderá ser a degradação do conhecimento e da cultura e o empobrecimento da prática artística, subordinada ao escrutínio da utilidade prática, da optimização, da produtividade e do lucro. A arte e a cultura sofrem uma desvalorização derivada do imediatismo, do praticismo e do consumismo superficial e paradoxalmente. Não é verdade que se possa justificar, tal como afirma Ordine (2016: 8), “a destruição sistemática de todas as coisas consideradas inúteis, com o cilindro compressor da inflexibilidade e do corte linear da despesa.” Assim, colocamos em causa a importância vital da arte, quando a sujeitamos a um entendimento estritamente racional e utilitarista que advoga que a arte e a cultura não providenciam qualquer benefício prático para a vida humana. Considerar desnecessária toda a atividade que não justifica a sua existência a partir de uma finalidade imediata, despe do seu valor grande parte dos saberes humanísticos, dos saberes científicos experimentais e grande parte da prática artística e cultural, que nesta ótica se tornam saberes e atividades desnecessárias.

Martha Nussbaum (2010), em *Not for Profit*, alerta-nos para uma crise silenciosa em que se descartam as humanidades e as artes e com elas o pensamento crítico e democrático em prol da sede pelo lucro e rejeita que a educação seja uma ferramenta de crescimento económico. A autora denuncia um modelo educativo que enfraquece a cidadania e a democracia que promove. A autora também se revolta com a exclusão ou redução das humanidades e das artes no ensino por reformulações políticas que as apresentam como supérfluas e inúteis para um mercado global e competitivo, tendo em vista a obtenção de lucro a curto prazo. Numa ótica estritamente racional e utilitária, refém de um entendimento económico e social de utilidade, funda-se o desinteresse pela atividade artística que não apresenta benefícios práticos e imediatos para a vida humana e por tudo o que, numa ótica económica, é inútil. Por outro lado, o mercado da arte também atrai olhares que se

focam no valor mercantil das produções artísticas, pela sobrevalorização do seu valor de troca e com vista à obtenção de lucro. Em contraponto e articulando a perspectiva de Nussbaum (2010), o valor mercantil e utilitário da arte, numa visão utilitarista e negocial do objeto artístico, é largamente ultrapassado pelo valor que a arte adquire numa visão intemporal e histórica quando equacionamos o valor construído e ampliado das práticas artísticas humanas no decorrer dos séculos e quando pesamos na balança o valor que as artes e humanidades detêm nas sociedades humanas. Assim sendo, a construção cultural da obra de arte está intimamente associada ao valor da prática artística, valor esse que não se refere à realidade física e objetiva da mesma, mas à dimensão simbólica da obra. Assim, a obra de arte abarca as estruturas culturais contextuais em que se insere e que ampliam ou transformam o seu valor adquirido num conjunto de significação interferencial.

“Efetivamente, no universo do utilitarismo um martelo vale mais do que uma sinfonia, uma faca mais do que um poema, uma chave inglesa mais do que um quadro, porque é fácil perceber a eficácia de um utensílio e cada vez mais difícil compreender para que servem a música, a literatura ou a arte.” (Ordine, 2016: 11)

Baudrillard (1969: 83) referindo-se ao objeto singular antigo, conclui que “[é] quando, não servindo para nada, serve profundamente para qualquer coisa.” Mas é, também, no questionamento da disfuncionalidade prática dos objetos artísticos, que surge um esforço irracional de justificar e instrumentalizar a arte a fins económicos , sociais e políticos, apontando e enumerando uma lista de razões que legitimem a arte como algo fundamentalmente útil e capaz de num curto/médio prazo produzir determinada recompensa. Esta arte-promessa aponta uma utilidade prática para a manifestação da sua inutilidade e renuncia o direito a isso, acompanhando um entendimento político, económico da prática artística e da cultura fundado na crescente preocupação capitalista pelo enriquecimento, pelo lucro e pelo imediatismo. Paralisada por essa responsabilidade, a prática artística despe-se do seu campo infundável de possibilidades experimentais, da deriva e da investigação de novos caminhos divergentes. Em *O Conhecimento Realmente Útil*, Manuel Borja-Villel (2014: 6-8) argumenta: “O valor do conhecimento não depende de um nível de produtividade [...] há uma diferença radical entre valor de uso e preço”. Renunciar ao capricho do processo artístico e renunciar à prática artística enquanto deambulação processual, enquanto exploração e geração de ideias desconexas, enquanto exploração de alternativas e transformação experimental é negar a própria identificação da prática artística enquanto pensamento e invenção, e considerar estas características supérfluas, ociosas e irrelevantes e inclusive, tal como apelida Ordine (2016: 11) um ‘luxo supérfluo’, citando Diderot: “Tudo aquilo que não é útil é desprezado (...) porque “o tempo é demasiado precioso para que o percamos em especulações supérfluas.”

A prática artística escapa à lógica de optimização do tempo e do aumento da produtividade, e talvez, por estas características, entre repentinamente em rutura com as lógicas do ensino escolar e tenhamos manifesta dificuldade em espremer a prática artística dentro dos moldes, gavetas e espartilhos do ensino das artes visuais. Ao debruçar-nos sobre a prática artística contemporânea e o seu lugar na sociedade, podemos então cair no paradoxo de tentar justificar com um conjunto de argumentos racionais e objetivos, uma prática artística que mergulha na liberdade da inutilidade e no capricho da experimentalidade, despindo-a neste exercício da sua complexidade e vigor. Tal como reflete Catarina Martins (2011, p.35): “[o] mundo da arte só existe porque existe uma crença

partilhada acerca do valor do trabalho artístico, o que é o mesmo que afirmar que não basta a existência material da obra, mas que esta não existe senão também por todo o discurso que a circunda e que a constrói enquanto obra.”

No contexto da prática artística, discute-se o alcance da arte a partir dos seus efeitos imediatos, enquanto outros consideram que o valor da arte reside precisamente nos seus efeitos invisíveis e incomensuráveis. Ordine citando Eugène Ionesco conclui: “Se não compreendermos a utilidade do inútil, ou a inutilidade do útil, não compreendemos a arte”(Ordine, 2016: 21). O termo utilidade abarca vários domínios: o uso, o efeito e a instrumentalização, mas é , no entanto, um conceito maleável ou transitório dado que é variável no tempo, é impermanente e subjetivo, relativo mediante o sujeito.

Tal como Baudrillard (1968) refere, o juízo da utilidade de algo ultrapassa largamente a sua função e o seu valor é considerado na relação que este estabelece com o sujeito: “A posse jamais é a de um utensílio, pois este me devolve ao mundo, é sempre a de um objeto abstraído da sua função e relacionado ao indivíduo. Neste nível todos os objetos possuídos participam da mesma abstração e remetem uns aos outros na medida em que somente remetem ao indivíduo.” (Baudrillard, 1968: 94)

A função do objeto obedece a uma lógica funcional que o determina como utensílio no domínio das operações práticas, obedece a uma lógica económica que o determina como produto passível de atribuição de um valor de troca e obedece, por fim, à lógica de troca simbólica que considera o objeto enquanto símbolo de acordo com a lógica ambivalente do estatuto e da diferenciação em relação aos demais objetos. Portanto, o valor e a utilidade são conceitos muito díspares, tal como sublinha Ordine, enfatizando a importância vital daqueles valores que não se podem pesar e medir como instrumentos afinados para avaliar a qualidade e não a quantidade, reivindicando “o carácter fundamental dos investimentos que produzem rendimentos não imediatos e , sobretudo, não monetizáveis.”(Ordine, 2016, p. 24).Essa relatividade e subjetividade do juízo de valor transfere-se para a discussão feroz acerca da utilidade, uso e alcance que a arte poderá ter, considerando também a construção da função estética e valor simbólico do objeto artístico.

Ora, ao mesmo tempo que a utilidade é excomungada das qualidades do artístico como domínio impróprio, da mesma forma, o conhecimento da arte revela-se supérfluo ou dispensável e a educação artística desprotegida contra a inutilidade. Eisner (2008: 6) admite que “[a] ciência era útil e as artes ornamentais”, referindo-se às conceções construídas sobre o valor da educação artística. Quando nos questionamos sobre a utilidade de algo, interessa também diferenciar a aplicabilidade de algo, ou seja, a repercussão futura da necessidade ou causa que originou a sua criação. Deste modo, distinguem-se as funções primeiras ou motivações iniciais de uma ação, gesto ou coisa do seu valor medido pelas relações sociais, políticas e culturais que se geram, quando é repetidamente reinterpretado para novos fins, assumido, transformado e redirecionado o seu significado ou propósito. Baudrillard analisa o conceito de funcionalidade no domínio da função universal dos signos que ultrapassa o valor próprio, afirmando que “Cores, formas, materiais, arranjo, espaço, tudo é funcional” (Baudrillard, 1968: 69). O autor sugere que:

“funcional não qualifica de modo algum, aquilo que se adapta a um fim, mas aquilo que se adapta a uma ordem ou a um sistema: a funcionalidade é a faculdade de se integrar num conjunto. Para o objeto, é a possibilidade de ultrapassar precisamente sua “função” para uma função segunda, de se tornar elemento de jogo, de combinação, de cálculo num sistema universal de signos”. (Baudrillard ,1968: 70).

Baudrillard (1968) insere os objetos e os seus diversos atributos (aspeto, cor, forma, etc...) num sistema funcional que atribui a ‘função sistémica do signo’ (Baudrillard ,1968: 82), mas considera todavia que há um conjunto de objetos que parecem contradizer as exigências do cálculo funcional para responder a um propósito de outra ordem. O autor refletiu sobre o valor simbólico do objeto que “[n]ão têm um resultado prático, acha-se presente somente para significar.”(Baudrillard ,1968: 82), enumerando um conjunto de objetos singulares (barrocos, folclóricos, exóticos , antigos), aos quais eu acrescento o objeto artístico. Baudrillard reflete ainda sobre o estatuto particular do objeto singular, constatando que:

“É inestrutural, nega a estrutura, é o ponto-limite de negação das suas funções primárias. Todavia não é nem afuncional nem simplesmente “decorativo”, tem uma função bem específica dentro do quadro do sistema(...)”(Baudrillard ,1968: 82).

Efetivamente, o objeto é passível de ser utilizado ou de ser possuído, sendo que a segunda possibilidade se prende com a participação do objeto numa dinâmica de atribuição de estatuto ao indivíduo que possui. O objeto torna-se por isso alvo de outras possibilidades de significações: “[o] objeto perde a finalidade objetiva e a respetiva função, tornando-se o termo de uma combinatória muito mais vasta de conjuntos de objetos, em que o seu valor é de relação”. (Baudrillard, 1975: 184-185). Na sua obra, *A sociedade de Consumo*, Baudrillard analisa a relação simbólica de manipulação de sinais a propósito do *ready made* e da fronteira entre o objeto banal e o objeto artístico da *Pop Art*:

“A partir do momento em que significa, o objeto deixa de ser banal: ora, vimos antes que a ‘verdade’ do objeto contemporâneo já não consiste em servir para alguma coisa, mas em significar; deixou de ser manipulado como instrumento, sendo utilizado como sinal.” (Baudrillard, 1975, p. 191)

O objeto artístico gera a sua própria legitimidade, a partir da sua circulação e do modo como adquire estatuto histórico, tal como afirma Baudrillard (1975: 118): “O verdadeiro valor do quadro, já o vimos, é o seu valor genealógico (o seu nascimento, a assinatura e a auréola das suas sucessivas transações: o seu pedigree)”. A obra de arte constitui-se não só enquanto realidade puramente visual passível de apreensão imediata, mas enquanto objeto ou ação integrada num contexto relacional cultural e intencional, cumprindo simultaneamente uma função artística, simbólica e utilitária. Em *O Mundo da Arte*, Danto (1964) analisa as interações concretas e observáveis entre os diversos agentes que cooperam para produzir e avaliar obras de arte, definindo o terreno de legitimação de um discurso sobre os objetos que se consideram artísticos, legitimando o modo de ver e de produzir arte e atribuindo o valor ao objeto ou ação artística.

3. A Autonomia Artística Pesada na Balança

Compreender a especificidade das práticas artísticas no exercício da sua autonomia implica mergulhar no “exercício experimental da liberdade”, como lhe chama Delfim Sardo (2017). Autonomia é um termo difícil de decifrar, ainda que autonomia de auto/nomos signifique determinar as suas próprias leis, ou seja, a conquista de um espaço de controle que se rege de acordo com uma lógica interna própria, dentro do campo artístico, como apelida Pierre Bourdieu (1996), que escapa ao

controle das autoridades religiosas e políticas. Na verdade, esta autonomia é sempre muito relativa, ainda que as intromissões de outros campos sejam repelidas e que sejam esculpidas áreas protegidas da sociedade de mercado, e espaços onde a arte poderia desenvolver obras e ideias que desafiam a convenção e a autoridade sócio-política. Ordine cita George Steiner que lembrou: “[m]uitas vezes, infelizmente, temos visto pensadores e artistas mostrarem-se indiferentes a escolhas atrozes ou, até, moralmente *cúmplices* de ditadores e de regimes que as punham em prática.” (Ordine, 2016: 24)

A desassociação do campo artístico, regido pelas suas próprias regras do domínio político, económico, social e religioso, garante que, em certa parte, a atribuição de valor ao objeto ou gesto artístico se venha a reger de acordo com as lógicas próprias da produção artística e cultural e alheias a outros campos de subjetivação. Tal como refere Bourdieu (1996: 100), “revolução simbólica pela qual os artistas libertaram-se da demanda burguesa recusando reconhecer qualquer outro mestre que não a sua arte (...)”, mesmo que isso implique a perda do burguês como potencial cliente e as consequentes implicações económicas que isso possa ocasionar. No entanto, o campo artístico age como um prisma que filtra e refracta forças externas, de acordo com a sua própria lógica e estrutura. Quanto maior for a autonomia do campo artístico e a sua capacidade para excluir factores e critérios de avaliação externa, tanto mais exigente será o trabalho de sublimação que ele requer dos seus membros e mais a sua história será cumulativa e, portanto, capaz de transmutar interesses mundanos em motivos e actos auto-referencialmente estéticos. A originalidade artística é conseguida não por um dom carismático do artista mas através desta ‘transcendência de instituição’ colectiva, tornada possível pelos mecanismos sociais do ‘campo artístico’ na acepção de Bourdieu (1996). Wacquant (2005: 117 apud Martins, 2011: 32) refere que: “O campo artístico é um campo de forças, é também um campo de batalha, um terreno de luta em que os participantes procuram preservar ou ultrapassar critérios de avaliação (...) ou alterar o peso relativo dos diferentes tipos de ‘capital artístico’”.

Assim sendo, em vez de uma pretensa autonomização do campo artístico, assistimos a uma “imbricação profunda do campo literário [e artístico para estes efeitos] e do campo político” (Bourdieu, 1996: 68), dado que a legitimação do valor de dado objeto ou ação artística advém de um jogo delicado de subjetivação hierarquizada e consentida entre os atores da produção artística e o poder político ou económico numa dinâmica partilhada de legitimação. “As sujeições inerentes à vinculação com o campo do poder exercem—se também sobre o campo literário graças às trocas que se estabelecem entre os poderosos (...) e os mais conformistas ou os mais consagrados dos escritores.” revela Bourdieu (1996: 68) ao desvendar a estruturação das dinâmicas de poder que vigoram entre os agentes e as instituições do campo da arte que competem pela legitimidade artística.

O campo da produção cultural e artística, sendo um campo de poder, na conceção de Bourdieu (1996) é, por conseguinte, o lugar onde se trava uma batalha contínua entre dois princípios opostos de hierarquização: um critério autónomo (“arte pela arte”) e um critério heterónomo, que favorece aqueles que predominam no campo económico e politicamente. O entendimento oferecido por Bourdieu é, no entanto, crítico em relação às análises internalistas propostas pela estética neokantiana ou às noções de ingenuidade que ditaram o isolamento do artista modernista na prossecução do ideal da ‘arte pela arte’, que defende a autonomia da arte, desligando-a de razões funcionais, pedagógicas ou morais. Ao atacar o moralismo e o utilitarismo, a estética desinteressada de Kant (1790) coloca em

oposição a beleza e o prazer estético e a utilidade, enfatizando os valores estéticos em detrimento dos temas sócio-políticos e de qualquer conexão entre a arte e a moralidade. A autonomia da arte virada de costas para o mundo como uma atividade radicalmente distinta de todos os outros domínios do real, atingiu no modernismo a sua apoteose utópica, com a figura do artista livre. A ideia do artista livre modernista não é mais do que um paradoxal prolongamento do mito do artista romântico, isolado e assoberbado pela sua liberdade criativa.

Segundo Marcuse (1977: 19), “a arte cria o mundo em que a subversão da experiência própria da arte se torna possível: o mundo formado pela arte é reconhecido como uma realidade reprimida e distorcida na realidade existente.” A autonomia da arte e do artista é alimentada por um discurso que corrói a relação do artista face ao mundo social e ao mundo que o circunda, ao considerá-lo um sujeito de exceção, cuja pureza do olhar advém do seu isolamento. Ruskin (1991) em *Elementos do Desenho*, definiu como ‘olho inocente’ o olho liberto de noções preconcebidas numa atitude de abandono das convenções culturalmente construídas. Uma infantilização da percepção que, segundo Ruskin, caracterizava a inocência e transparência da visão do artista não obscurecida. Uma ideia de primitivismo, de retorno às origens, e de abandono das construções sociais e culturais, faz com que o olho do artista emancipado da tradição académica, possa aceder então à experiência nua e crua da realidade. Tal como descreve Ruskin (1976), a inocência ocular implica a supremacia da realidade perceptiva e sensível da obra de arte, em detrimento da realidade conceptual, “uma espécie de percepção infantil das manchas planas de cor, meramente como tal, sem consciência alguma do que significam, tal qual as veria um cego que, de repente, recuperasse sua visão.” (Ruskin, 1976: 128). Na sua perspectiva, só o olho inocente do artista, aquele que a si mesmo se priva e abandona a aprendizagem cultural, seria capaz de identificar e representar a verdade. A inocência do olhar permitiria o acesso imediato ao conteúdo de verdade da obra, que poderia de outra forma ser obliterado por considerações de ordem conceptual.

Esta condição de ingenuidade das teorias gnoseológicas da poética ruskiniana que se associa à expressão de uma interioridade autêntica, um critério presente no modernismo, veio posteriormente a sofrer rupturas no pensamento da arte contemporânea, “[m]uito por culpa dos artistas que, abrigados nas cavernas românticas do génio, da originalidade, da criatividade, se demitiram de explicar o que faziam, ora por assumirem que isso mesmo os ultrapassa, ora porque, filhos das suas obras, elas mesmas falariam por si.” (Martins, 2012: 124).

A dissociação entre o mundo da arte e o ‘mundo real’ advém em parte da fissura ampla entre o discurso verbal e o sentido e o discurso da obra, duas linguagens diametralmente opostas. O discurso e o sentido da obra não se apresentam sempre inteligíveis fora do mundo restrito do campo artístico, o que enfraquece as estratégias de relação entre o artista e o público alargado. De alguma forma, este divórcio entre a linguagem do signo visual e o discurso crítico, verbal e racional sobre a obra mina a possível e desejável aproximação entre a arte e o campo educativo.

O isolamento da arte nas margens institucionais, com seus processos investigativos radicalizados, que gera um processo de autonomização do campo artístico, sustenta-se no estatuto do artista como estado de exceção. O isolamento e marginalização do campo artístico, passa por uma recorrência às noções de originalidade e criatividade livre, presentes no discurso modernista, ideias essas já muito

rebatidas pelos posicionamentos críticos pós-modernos. No entanto, ainda se admitem as suas repercussões nas narrativas e discursos da contemporaneidade sobre a arte e nos discursos político-pedagógicos sobre a educação artística, ainda que esta seja uma narrativa conflitante e contraditória a todas as funções que são atribuídas à educação artística no âmbito do ensino escolar. Assim sendo, e para discutir a autonomia da prática artística no campo educativo face a outros propósitos que lhe possam ser incutidos, é-me útil refletir sobre a autonomia artística e o papel da arte na intervenção político-social ou na transformação da realidade, desmontando a dicotomia entre ‘arte pela arte’ e ‘arte com função social’ (Rancière, 2005b). Estas questões desenterram o pensamento de Adorno e Marcuse na discussão sobre a procura de um significado ou conteúdo para a criação estética.

Clarifique-se que o comprometimento político e social não pode ser sinónimo de uma subordinação da radicalidade da criação artística a finalidades que lhe sejam extrínsecas, nem a cedência à pretensão de resultados sócio-políticos imediatos ou subjugados a propagandas político-partidárias. Adorno (1993) apresenta-nos a radicalidade de investigação como exigência para a arte face ao engagement (comprometimento sócio-político imediato das artes) e como exigência de autonomia face à função de comunicabilidade de uma mensagem ou satisfação das expectativas do público. É ao recusar-se a ceder a um ideal de comunicação imediata e ao assumir a sua subjetividade e radicalidade face a pressões ideológicas hegemónicas que a arte encontra a sua maior eficácia social e política: “[q]uanto mais imediatamente política for a obra de arte, mais ela reduz o poder de afastamento e os objetivos radicais e transcendentais de mudança.” (Marcuse, 1977: 14).

Assim, Marcuse reivindica a radicalidade da arte fundada na autonomização do campo artístico:

“A arte pode ser revolucionária em muitos sentidos. Num sentido restrito, a arte pode ser ‘revolucionária’ se apresenta uma mudança radical no estilo e na técnica. Tal mudança pode ser empreendida por uma verdadeira vanguarda, antecipando ou refletindo mudanças substanciais na sociedade em geral. (...) pode denominar-se ‘revolucionária’ se, em virtude da configuração estética, apresentar a ausência de liberdade do existente e as forças que se rebelam contra isso no destino exemplar do indivíduo(...) e der a ver o horizonte de uma transformação.” (Marcuse, 1977: 12- 13)

A autonomização da prática artística vanguardista e sua afirmação no pensamento crítico modernista faz-se em reação às demandas fraturantes e às exigências de subjugação da arte às implicações de ordem social, política e moral. “É doloroso notar que encontramos erros semelhantes em duas escolas opostas: a escola burguesa e a escola socialista. Moralizemos! Moralizemos! Bradam ambas com uma febre de missionários.” (Baudelaire in Bourdieu, 1996: 63).

A teoria marxista “encara a arte no contexto das relações sociais e atribuindo à arte uma função política e um potencial político. Mas, ao contrário dos estetas marxistas ortodoxos, vejo o potencial político da arte na própria arte, como qualidade de forma estética.”(Marcuse, 1977: 11) Marcuse analisa criticamente os limites de uma conceção puramente ideológica da arte, na medida em que o tratamento da arte como ideologia dificilmente é acompanhada por uma coincidência entre o político e o estético e a ideologia e, como tal, o autor advoga uma arte “absolutamente autónoma perante as relações sociais. A arte protesta contra estas relações na medida em que as transcende. Nesta transcendência, rompe com a consciência dominante, revoluciona a experiência.”(Marcuse, 1977: 11)

A estética marxista, com a sua preferência pelo realismo, apelidou a arte vanguardista do séc XX como ‘arte decadente’, sendo que era precisamente nessa renúncia, na “negação da atitude realístico-

conformista”(Marcuse, 1977: 21) que residia o grau de ruptura e radicalidade da arte vanguardista que transgride o monopólio da realidade, afirmando a sua própria linguagem.

O conceito de arte como uma força produtiva essencialmente autónoma e negadora contradiz a noção que vê a arte como desempenhando uma “função essencialmente dependente, afirmativo-ideológica, isto é , de glorificação e absolvição da sociedade existente ”(Marcuse, 1977: 21), e nesta ruptura da dimensão conceptual, linguística e sensível da obra de arte *per si* reside o potencial radical da arte progressiva das vanguardas e a função crítica de emancipação face à realidade social e política, na “energia libidinal e destrutiva , na subversão da experiência própria da arte e a rebelião contra o princípio de realidade ”(Marcuse, 1977: 30). “Quanto mais imediatamente política for a obra de arte, mais ela reduz o poder de afastamento e os objetivos radicais e transcendentais de mudança.” (Marcuse, 1999: 14 apud Rancière,2005: 310).

Adorno (1993) apresenta-nos a radicalidade de investigação como exigência para a arte face ao comprometimento sócio-político imediato das artes e como exigência de autonomia face à função de comunicabilidade de uma mensagem ou satisfação das expectativas do público. Para o autor, há um comprometimento ou uma indesejável subjugação da forma ao conteúdo semântico de uma obra, se esta for tratada como um mero instrumento de um processo de transmissão de conteúdos semânticos ou um instrumento de significação de uma verdade ou de um sentido. Para Danto , contrariamente, todas as obras de arte, se o são de facto, estabelecem com o seu conteúdo de significação uma relação de interdependência que torna impossível dicotomizar a forma material e o conteúdo conceptual.

Fará sentido promover uma arte com fundamento ideológico, como transmissão de verdade política ou como contentor de respostas? Reivindicar um papel interventivo para a arte como potenciadora de consciencialização ou mudança não será por si só suficiente para quebrar a autonomia artística?Schiller (1997) instrumentaliza efetivamente a estética: ele funde os dois pólos opostos da sensualidade física e da razão intelectual, apresentando a experiência estética como um caminho para a educação moral, ao invés da experiência estética como um fim em si mesma, defendendo que:“ A arte não tem portanto um efeito ético apenas porque deleita por meios éticos, mas também porque o próprio prazer proporcionado pela arte se torna num meio para atingir a moralidade.”(Schiller,1997: 28). Revendo o conceito de Sublime já abordado por Kant (1990), Schiller (1997: 143) considera que “Sublime é como chamamos a um objeto cuja representação leva a nossa natureza sensível a sentir os seus limites (...) acima do qual nos elevamos moralmente através de ideias.” O autor debate a interligação entre a arte, os meios e os fins morais, distinguindo os dois e assegurando, portanto, um determinado grau de autonomia em relação à subjugação ética e moral, explicitando que não é através dos meios morais que ela atinge o seu objetivo, mas através do “prazer experimentado com o que é belo, comovente, sublime, que reforça os nossos sentimentos morais”(Schiller,1997: 143).

A arte emprega um conjunto de estratégias de autonomização face às lógicas da utilidade, ao reivindicar o seu espaço de liberdade criativa. Estas estratégias de autonomização são radicalmente opostas ao campo educativo e de formação pedagógica, quando está em causa a formação do estudante e como tal, basta consultar os “Os quatro pilares da educação” de Delors (1996) ou o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória, para ver explicitamente enunciados os valores e

objetivos, as metas e por conseguinte os efeitos para a ação educativa que se desejam. Portanto, a necessidade de autonomização do campo artístico e a sua especificidade entram radicalmente em ruptura com as lógicas do ensino, impondo que a prática artística pedagógica se reja por um outro sistema de produção de significado e um outro sistema de produzir juízo de valor acerca dos objetos e dos gestos artísticos. O excerto de Rancière faz-nos refletir sobre o que se pode pedir à arte e inferir, por conseguinte, se o que pedimos à educação artística tem pertinência ou leva à negação dos seus próprios pressupostos para cumprir a promessa que lhe é exigida. Rancière é incisivo, quando afirma:

“Quiseram fixar a relação entre o trabalho da produção artística e do trabalho da criação política de cada um de nós, pagando para tanto o preço de fazer das duas coisas um mesmo e único processo de transformação das formas de vida e de fazer que a arte dê a si própria a tarefa de se suprimir na realização da sua promessa histórica” (Rancière, 2008: 98-99)

A partir da problemática em redor da autonomia das práticas artísticas no campo educativo, torna-se necessário refletir sobre o papel das artes na escola e sobre o seu impacto e repercussão sobre a comunidade na qual a escola se insere. Na arena educativa, a autonomia é um bem escasso, muitas vezes apregoado mas dificilmente concedido ao estudante, tal como Ramos de Ó (2016) aponta:

“Refiro-me, de largada, ao tipo de relação que a instituição escolar, nos últimos duzentos anos, tem procurado desencadear no interior de nós mesmos: a de, por intermédio de discursos pedagógicos que invocam constantemente a autonomia, o interesse e a liberdade do aluno, tudo na realidade fazer para tornar natural a homogeneização e a hierarquização, objetivando as múltiplas práticas de trabalho que garantem a seletividade mais brutal.” (Ó, 2016: 215)

Nestas circunstâncias, a legitimação da educação artística fica refém de lógicas político-educativas, que contrariam a autonomia de pensamento e liberdade crítica que se exigem na criação artística. Quais são as fricções que a intervenção artística ativista, fundamentada em práticas pedagógicas anti-hegemónicas provoca nas estruturas de poder da instituição escolar? Coloca-se em questão como é que a educação artística reivindica na escola um espaço de autonomia, face a diretrizes institucionais fundamentadas em discursos de poder hegemónicos e como se posiciona num papel questionador da ordem existente e dos interesses dominantes? A necessidade de reconhecer às artes no campo educativo uma autonomia criativa e processual que lhe permita responder pela sua natureza particular e pelos seus próprios fins e objetivos e a rejeição de uma ação comprometida com ideologias político-educativas institucionais, não a condena, no entanto a uma posição de inutilidade sócio-política ou voltada para a estética kantiana do desinteresse. A autonomia da arte e simultânea reivindicação do seu papel de transformação da realidade pode ser conquistado através do entendimento da arte enquanto objeto de questionamento crítico. É ao recusar-se a ceder a um ideal de comunicação imediata e ao assumir a sua subjetividade e radicalidade face a pressões ideológicas hegemónicas que a arte encontra a sua maior eficácia social e política.

4. A Arte, Intervenção e Comunidade

Há que examinar as diferentes abordagens da noção de uso em relação à prática artística e à produção de conhecimento, dado que a arte é parte integrante do processo social, económico e político e como tal pode ser entendida em diálogo com a esfera social mais do que enquanto realidade

autónoma. A arte de vanguarda abandona o seu posicionamento como um símbolo de uma sociedade liberal e livre, surgindo a necessidade de recalibrar o entendimento da arte e seu papel, quer do papel das instituições que abrigam, produzem e medeiam o pensamento artístico, num mundo que exige das instituições culturais que aumentem e quantifiquem a sua produção, quer por meio da contagem do número de visitantes ou espectadores. A ideologia dos meados do século XX resultante do encontro conflituoso entre o capitalismo democrático e o comunismo deu lugar a uma economia liberalizada e a um capitalismo globalizado com a necessidade de reformular os discursos além dos parâmetros culturais e dos quadros de referência construídos à sombra do modernismo. Como reformular um discurso formulado em torno do artista autónomo individual?

A utopia fracassada do modernismo de uma arte exilada do mundo, incapaz de alcançar os limites da sua própria redoma, deu lugar a um discurso pós-moderno de questionamento e mapeamento dos modos de ver a arte na lógica de causa e efeito, explorando os seus vários domínios. A condição de isolamento da arte na modernidade é ultrapassada e rejeitada no contexto da intervenção artística que se impõe enquanto espelho crítico da realidade e enquanto força transformadora. Nesta ótica, as fronteiras esbatem-se e a arte encontra a sua especificidade na capacidade de conectar os campos sociais, políticos e económicos e no diálogo com as relações sociais e culturais, construindo a autoconsciência dos seus domínios e limites. Ao analisar estas relações híbridas, construímos um entendimento mais profundo do que é a arte na contemporaneidade nas suas múltiplas genealogias, fraturas e fragmentações, do que a compreensão modernista, submersa na função estética da arte.

A redefinição do envolvimento da arte com a ação social e politicamente interventiva exige o esclarecimento das suas práticas orientadoras e a renovação do léxico herdado do modernismo, assente nas estruturas neutras do isolamento em relação ao real e do vazio da autonomia artística. Obriga também a ponderar propostas artísticas e posicionamentos críticos acerca da arte como a arte relacional (Bourriaud, 1998), arte útil, as propostas de fronteira entre arte e pedagogia, ou seja, desvendar na complexidade de propostas da contemporaneidade a distância e proximidade da arte e ideologia, a complementaridade e antagonismo das concepções de arte e a possível subordinação ou emancipação do papel da arte na sociedade. Deste modo, tomarei em consideração algumas posições teóricas, práticas artísticas ou modelos curatoriais de vários artistas que colocam em análise o impasse da relação da arte com o seu uso e pensar algumas das suas implicações enquanto categoria relacional. As práticas artísticas que se colocam ao serviço da intervenção comunitária como a arte contextual ou arte relacional (Bourriaud, 2009) assumem desta forma um potencial emancipatório e político, desmontando a dicotomia entre ‘arte pela arte’ e ‘arte com função social’ (Rancière, 2005). Qual é o papel da arte na intervenção político-social? Quais as fricções e conflitualidades decorrentes da articulação entre arte e ideologia? Rancière, na obra *O Espectador Emancipado*, estabelece ligação entre arte e política, entre criação e transformação da sociedade, ainda que este seja um campo conflituante e polimorfo, tal como denuncia: “A ficção artística como a ação política atravessam esse real, fracturam-no e multiplicam-no segundo um modo polémico.” (Rancière, 2008: 112). O autor posiciona-se criticamente em relação a uma ideia de radicalismo da arte e sua capacidade de contribuir para uma transformação radical das condições de vida coletiva. Rancière (2005: 16) denomina a arte na contemporaneidade de ‘arte pós- utópica’ e posiciona-se em relação ao fim da

utopia estética, ou seja, critica a ideia de um radicalismo da arte e sua capacidade de contribuir para uma transformação radical das condições de vida coletiva. As polêmicas em torno do fracasso da arte, das falsas promessas do absoluto filosófico e da revolução social, e da utopia da arte, a crença de que a obra de arte impulsiona um sentido de comunidade, constituem os fragmentos de uma aliança rota entre o radicalismo artístico e o radicalismo político.

Na perspectiva de Rancière, a pureza da arte e o seu pendor político, isto é, a possibilidade de politização da arte, não gera, *per se*, um conflito, dado que arte e política não são realidades nem permanentes nem separadas e a arte aproxima-se da política, no modo fracturante como intervém na reconfiguração da dimensão do sensível, num palco de subjetivação próprio:

“É o conflito de vários regimes de sensorialidade. É por esta via que a arte, dentro do regime da separação estética, toca a política. Porque o dissentimento está no âmago da política. A política, na verdade, não é antes de mais o exercício do poder ou a luta pelo poder. O quadro da política não é em primeiro lugar definido pelas leis e pelas instituições. A primeira questão política é saber a que objetos e a que sujeitos dizem respeito essas instituições e essas leis, quais as formas de relação que definem propriamente uma comunidade política (...)” (Rancière, 2008: 89-90)

A política e a experiência estética inter cruzam-se na medida em que, na medida em que, tal como a arte: “[a] política é a atividade que reconfigura os enquadramentos sensíveis no seio dos quais se definem objetos comuns. A política rompe a evidência sensível da ordem ‘natural’ que destina os indivíduos ou os grupos às tarefas de comando ou à obediência (...)” (Rancière, 2008: 90). Numa circunstância em que a prática artística recusa a sua subordinação a efeitos sociais ou políticos imediatos, ainda assim ela manifesta a sua aproximação da ação política não pelos meios que utiliza, mas pela “experiência de dissentimento oposta à adaptação mimética ou ética das produções artísticas com fins sociais.” (Rancière, 2008: 91). A arte na sua interseção com a política, não se desenvolve pela recorrência a temas do âmbito político, ou pela representatividade do real espelhando simbolicamente o material do território da realidade sociopolítica, mas pelo seu pendor subversivo, interligando lógicas da experiência estética, formas de produção ficcional e estratégias metapolíticas, na constituição de coletivos políticos de enunciação que dizem respeito ao conjunto de sujeitos anónimos e à coletividade política em que nos inserimos: “[se] a política propriamente dita consiste na produção de sujeitos que dão voz aos anónimos, a política da arte no regime estético consiste na elaboração do mundo sensível do anónimo (...)” (Rancière, 2008: 98).

Há, no entanto, nas propostas que se situam entre a arte e a prática socialmente e politicamente ativa, a tentativa de articular formas contraditórias, seja a lógica da representatividade que quer produzir efeitos por meios de representações, seja a lógica estética que quer produzir efeitos pela experiência ou mesmo pela suspensão da função representativa, seja ainda pela lógica ética, que quer reivindicar uma implicação real a partir da constituição de enunciados políticos de significação.

Certo tipo de práticas artísticas contemporâneas exprimem um maior envolvimento dos artistas com a moldura social, que se materializam através de uma inconfundível articulação entre as suas dimensões conceptual, social e funcional. A partir dos anos 80, eclodiram várias propostas que deram origem ao termo *Estética da Participação Social*, uma tradução do termo *Socially Engaged Art* que implicam práticas que intervêm sobre a esfera social ou na esfera pública e valorizam a participação do

público, revelando-se, portanto, como uma inversão radical dos objetivos estéticos, culturais e políticos postulados pela arte moderna.

Existem inúmeras designações para descrever e identificar as práticas artísticas que se identificam com o comprometimento social e político: *Estética relacional* ou *Estética Operacional*, noção apresentada por Nicolas Bourriaud (2003), que enfatiza as relações entre pessoas e objetos; *Arte Intervencionista*, termo usado pelo curador Nato Thompson (2004) para descrever práticas que recorrem a estratégias ativistas; *Arte de Conducta* (2003) de Tania Bruguera (Im. 48-49 do anexo 2) ou o que posteriormente a autora denominou de *Arte Útil* (Tania Bruguera, 2012), conceito que engloba as práticas artísticas que produzem efeitos práticos na esfera social; *Arte Funcional*, cuja materialização não é apenas assegurada pela sua dimensão estética, implicando também um determinado uso social particularmente no domínio da *Arte Pública*; *New genre Public Art*, descrita por Suzanne Lacy (Im. 52-53 do anexo 2); *Social Turn*, denominado por Claire Bishop (2006); *Arte Ativista*, entre outras denominações.

No âmbito da *Arte Relacional*, tal como explicita Bishop (2004: 54), o público ou audiência é abordado como uma comunidade, como uma entidade social e coletiva na qual a arte cria meios para que se estabeleçam relações interpessoais entre os seus vários membros. No seguimento de movimentos artísticos como *Happenings*, *Fluxus* a partir dos anos 60, a obra de arte surge como potencial espoletador para a participação e envolvimento do público. Foi possível questionar os discursos de poder associados à condição de autor graças ao posicionamento de Foucault (1998) em *What is an Author?*, que remetia ao surgimento do individualismo possessivo no século XVII e que estabelecia que os indivíduos são os únicos proprietários de suas habilidades, e como tal, mercadorias para serem compradas e vendidas, pelo que esta convenção opõe-se à possibilidade dos signos circularem livremente, sem que lhes seja atribuído um autor e que se regule o uso deles.

A partir dos questionamentos sobre a autoria de vários autores como Barthes em *Death of the Author* (1967) ou Benjamin em *Author as Producer* (1934) abrem-se então possibilidades para desmontar a unicidade do sujeito criador, desassociar o conceito de autoria de identidade e autenticidade, e como tal, conceber o conceito de autoria partilhada, autoria como participação, colaboração, cooperação. Simultaneamente, desencadeia-se uma outra dinâmica relacional entre artista e público, de controlo e vínculo do participante com a obra. O sujeito reduzido à condição de espectador e consumidor (Rancière, 2010) dá lugar a um sujeito ativo e participativo nos processos artísticos e “a prática artística aparece como um campo fértil de experimentações sociais, como um espaço parcialmente poupado à uniformização dos comportamentos.” (Bourriaud, 1998: 5).

Bourriaud (1998) denomina de ‘estética relacional’ as várias práticas artísticas que se debruçam sobre as interações humanas e sobre o contexto social como espaço simbólico e que evidenciam situações discursivas de comprometimento social. O autor reflete sobre os posicionamentos de Debord (1967), na descrição da ‘sociedade do espetáculo’ e propõe que as relações humanas sejam “diretamente vividas, mas se afastem da sua representação’ espetacular’, criando relações num campo artístico, tradicionalmente relacionado com a ‘representação’ delas.” (Bourriaud, 1998: 7).

A prática artística ‘relacional’ toma como horizonte teórico o espaço das relações e a experiência da proximidade “pela intersubjetividade e tem como tema central o estar-juntos, o “encontro” entre

observador e quadro, a elaboração coletiva do sentido.”(Bourriaud, 1998: 7). A obra de arte apresenta-se então como espaço para a experimentação e espaço para estreitar as relações e a possibilidade de discussão entre participantes. No âmbito dos projetos artísticos de intervenção, a arte assume-se como instrumento para a mediação participativa e para um desenvolvimento sustentado, com uma prática artística coletiva que se assume como prática igualitária e democrática, entendida como produtora de um modelo positivo não-hierárquico de comunidade. A preocupação do coletivo define a sua ação próxima da vida e o seu espaço artístico como o espaço de interação, vivência, diálogo comunitário, analisando as transfigurações e os deslocamentos entre o mundo da arte e não-arte, numa abordagem “que ambiciona abolir as fronteiras entre o estético e o político, desmontando hierarquias culturais entre o popular e o erudito.” (Rosa,2017: 84 apud Paiva,2017).

A denominada *Estética de Participação Social* aborda conteúdos ideológicos marcados por um comprometimento social e político através do desenvolvimento e criação de estratégias conceituais e processuais que pretendem alterar a realidade, intervindo sobre ela. Estas práticas revelam um maior envolvimento dos artistas com questões sociais como: a globalização, a mobilidade, o nomadismo, a migração, a fronteira, a participação, o ativismo, o mercado, a multiculturalidade, a comunicação, a identidade, a alteridade e outros temas recorrentes na arte contemporânea. Estes projetos privilegiam uma maior proximidade com o tecido social em que se inserem e manifestam-se ou concretizam-se através da participação e da colaboração em obras efémeras, e que por isso raramente são materializadas em objetos de arte comercializáveis (embora o sejam os registos fotográficos das ditas performances). A participação é múltipla pois envolve vários tipos de colaboradores e participantes nas suas várias etapas de conceção, realização, documentação e apresentação. Claire Bishop (2006), na obra *The Social Turn: Collaboration and Its Discontents*, teoriza acerca das práticas contemporâneas na sua relação entre a obra de arte e o espectador, analisando práticas que exibem um grau elevado de participação e colaboração.

Este segmento de práticas artísticas opera num âmbito social, tendencialmente fora do espaço dos museus e galerias e explora práticas artísticas que desafiam a aparente neutralidade que o espaço público transporta, considerando-se por espaço público a arena pública nos seus múltiplos espaços ou “espaços de experiência”, como denomina o curador Sheikh (2005: 7).

A *Arte de Conducta*, concebida pela artista cubana Tania Bruguera (2003), que a autora intitula como uma estratégia de treinamento em arte política e contextual para estudantes cubanos, estabelecendo uma relação direta com a realidade social e política do país e explorando a ética, moral e o espaço jurídico ou os espaços de ilegalidade a partir da prática artística. O objetivo seria vivenciar a partir de uma experiência que cruza o artístico e o pedagógico, espaços de liberdade de expressão e de oposição à autoridade dominante, levantando questões que se prendem com a censura, com a liberdade civil, com a moralidade e os preconceitos e tabus sociais e com as restrições à livre comunicação e acesso à informação, entre outros. Bruguera aplicou o termo *Arte útil* (2012), a partir do manifesto do artista argentino Eduardo Costas (1940), como forma de refletir sobre o papel da arte na intervenção sociopolítica e sobre a abrangência da arte e da utilidade social, refutando por isso o pressuposto ocidental que a arte é per si uma atividade que renuncia à sua utilidade ou função. Bruguera, opondo-se às conceções modernistas de autonomia artística, define como premissa central

da *Arte Útil* que o pensamento artístico seja usado como uma ferramenta para intervir no mundo e trazer mudanças tangíveis a partir de um gesto performativo que afeta a realidade social, política e cultural. A 'arte de Conducta' oferece soluções de participação que convidam ao abandono da autoria singular com a inversão das lógicas de poder e de mercado da arte que isso acarreta. Sobre as estratégias artísticas de Bruguera, Bishop (2012: 242) considera que o processo da artista se sedimenta na imaginação e ousadia a partir da qual a artista opera: "Retoricamente, Bruguera sempre privilegia o social sobre o artístico, mas eu diria que toda a sua formação da *Arte de Conducta* depende de uma imaginação artística (uma capacidade de lidar com a forma, a experiência e o significado)."

Bishop (2012) em *Como dar vida a uma sala de aula como se fosse uma obra de arte?*, a partir de uma referência de Felix Guattari (1993), menciona alguns artistas que trabalham na relação entre arte e pedagogia e para os quais a educação é uma preocupação central do seu trabalho tais como Camnitzer, Joseph Beuys, Lygia Clark, Jef Geys, Tim Rollins, Tania Bruguera, Paul Chan, Paweł Althamer e Thomas Hirschhorn. (Im.50, 51 do anexo 2). Estas práticas artísticas de cariz relacional, apropriam-se do formato pedagógico (palestras, seminários, bibliotecas, salas de leitura, publicações e oficinas) e examinam a interseção da arte, educação e performance, explorando 'pedagogias auto-organizadas'. Claire Bishop (2012) observa um crescente investimento da parte das instituições museológicas para dinamizar uma oferta ao público que amplie a compreensão do espectador sobre dada exposição ou coleção (simpósios, conferências workshops, visitas guiadas), que são formatos que terceirizam a figura do artista na explicitação da própria obra e das intenções do artista, delegando a performance a especialistas ou outros profissionais do serviço educativo. Ao mesmo tempo, também se observou uma crescente vontade dos artistas em não delegar esse papel e em absorverem essa componente pedagógica nos pressupostos conceptuais da própria obra, explorando a interseção entre arte e ensino e crítica institucional, motivada pelo próprio autoexame que acompanha o ensino e a educação, na contemporaneidade. Estamos perante projetos onde se alia a crítica institucional à crítica pedagógica, por vezes operando dentro das estruturas institucionais para perturbar os parâmetros das estruturas sociais e culturais existentes, com a conjugação do carácter experimental e a necessidade de pensar e conceber novas linguagens entre o campo social, pedagógico e artístico de forma transversal. A autora argumenta ainda que:

"Quando a prática artística afirma ser pedagógica, ela imediatamente cria critérios conflitantes: a arte é dada para ser vista pelos outros, enquanto a educação não tem imagem. Os espectadores não são alunos e os alunos não são espectadores, embora seus respectivos relacionamentos com o artista e o professor tenham uma certa sobreposição dinâmica." (Bishop, 2012, p. 242)

Assim sendo, vemo-nos impelidos a pensar a categoria do espectador de forma mais flexível, mas há todavia sempre uma distinção entre o público participante e um público secundário, que é uma entidade ineliminável que observa ou contempla. Dado que falamos de uma experiência na qual nem todos participam, somos impelidos a questionar quais são as implicações de tomar o ensino como meio artístico. Esta hipótese iria impor sobre o projeto a necessidade de representação e comunicação da experiência educacional a um público externo, o que obrigatoriamente instala um afastamento entre o 'primeiro público' de alunos participantes e um 'segundo público' de espectadores não participantes. Que impacto gera a necessidade de representar o projeto pedagógico para uma

realidade do campo artístico ‘fora da sala de aula’? Admitindo isto, além dos critérios aplicados à educação experimental, seriam aplicados critérios artísticos ao projeto, dado que a obra de arte cumpre os requisitos de acordo com os domínios artísticos e estéticos. Bishop (2012: 272) defende que a educação mais eficaz é um processo social fechado, dado que a relação de ensino não se encerra somente na relação dos alunos com o professor, mas também se estende à relação dos alunos uns aos outros. Levantam-se também um conjunto de problemas epistemológicos quando os projetos artísticos apresentam objetivos ou estratégias ativistas e se revelam simultaneamente comprometidos com a programação institucional de um museu ou outra entidade cultural. Estes projetos são chamados de obras de arte ou simplesmente denominados de projetos educacionais? As práticas artísticas de interseção entre a arte e a educação exigem que examinemos nossos pressupostos sobre ambos os campos, que concebem novos critérios adequados a estas práticas, dado que estas práticas manifestam pretensões ambivalentes no campo educativo e artístico e se dirigem duplamente aos participantes envolvidos e imediatos e a espectadores secundários.

Quando nos colocamos perante práticas artísticas de intervenção no campo social e político, que recusam a categórica inutilidade tradicionalmente atribuída à arte, vemo-nos obrigados a devolver a pergunta que se coloca ‘Funciona?’ ou, tal como Duncombe (2016), pergunta “Does it work?”. O autor equaciona o distanciamento entre as concepções teóricas e premissas conceptuais, que enuncia um determinado projeto com ambições de gerar um impacto real e efetivo a partir da ação e da intervenção artística e cultural e a ação concreta transformadora da realidade. Os objetivos específicos da arte ativista definidos por Duncombe (2016: 121) elencam: *Criar um diálogo adotivo*; *Construir comunidade* maioritariamente no investimento que é feito no desenvolvimento comunitário por meio de ações de capacitação e formação e pela promoção da coesão comunitária por meio do envolvimento, participação e diálogo; *Fazer um lugar*, pela criação e fortalecimento de espaços culturais, espaços de debate, espaços de encontro e discussão; *Convidar à participação*, tornando o espectador num fazedor que se baseia na cooperação participativa e ativa de todos os envolvidos; *Providenciar utilidade*, criando ferramentas úteis cujo objetivo seja ajudar um público específico providenciando um serviço necessário; *Expressão política*, recorrendo a ação artística comprometida com um conjunto de ideologias políticas que claramente se assumem contra narrativas de dominação e subjugação hegemónica e neocapitalista e *Criar Impacto Material Iminente*.

Deste modo, questionamo-nos de que modo a prática artística interventiva se pode assumir no contexto de intervenção comunitária como instrumento de emancipação e capacitação dos atores sociais para o livre-arbítrio e para a ação autónoma, dotando-os de ferramentas para que possam procurar soluções próprias e procurar o seu próprio enriquecimento e o enriquecimento e desenvolvimento da comunidade, ou seja, de que forma a prática artística pode assumir funções educativas ou pedagógicas. Podemos relembrar novamente o conjunto de objetivos que se atribuem à educação artística a partir das palavras de Eça (2010) e equacionar, nesta perspetiva quais os papéis que se remetem para a arte, tentando vislumbrar as possibilidades e impossibilidades de os concretizar na arena educativa. A autora afirma que a educação artística “pode surgir como um verdadeiro motor de transformação social e [...] pode desenvolver um papel fulcral, pela sua própria natureza para responder aos pilares básicos da educação, ao repto do desenvolvimento, da

criatividade, da inovação e ao chamamento da educação para a cidadania, para os valores e diálogo intercultural” (Eça, 2010: 127).

A prática artística que se integra na *Estética de Participação Social* apresenta igualmente ferramentas emancipatórias para a afirmação e construção identitária, para trabalhar a discursividade no seio da comunidade, para abordar as conflitualidades e para aplicar ferramentas educacionais e pedagógicas na desconstrução da opressão epistemológica. A prática artística na *Estética de Participação Social* gera espaços de experimentação para a participação cívica e política, que são, tal como nos dá a refletir Cruz (2020), espaços de criação coletiva assentes no diálogo e na co-criação entre profissionais e não-profissionais, espaços de discussão e de apresentação e de exposição preparados e controlados pela própria comunidade, que ampliam as possibilidades de auto-expressão e intervenção política e social dos membros da comunidade. As práticas artísticas coletivas, de cooperação e co-criação estabelecem-se como pontos de partida para a concretização de uma participação cívica e política, assente no respeito pela equidade entre todos os cidadãos no direito à participação (Cruz, 2020). O envolvimento de todos os participantes decorre da “negociação entre profissionais e não profissionais, em que ambas as partes se envolvem numa troca participativa arriscada, sendo incerto o resultado que possa daí emergir” (Cruz, 2020, p.9).

As práticas artísticas que integram a *Estética de Participação Social* podem, de alguma forma semear possibilidades de reflexão e partilha sobre assuntos prementes da realidade social, política e cultural dentro do grupo de participantes envolvidos e colocar em evidência o que une uma determinada coletividade, mas também as suas diferenças e conflitualidades internas, permitindo encarar a estrutura social e comunitária de um modo muito mais próximo do indivíduo, trazendo-o para a discussão participada. Parte da premissa de reação contra as estruturas hegemónicas, também passa por criar oportunidades para verbalizar vozes divergentes e perspetivas pluralistas mesmo dentro das comunidades. Estas são práticas artísticas que muito frequentemente apresentam como pressuposto a possibilidade de desmontar as estruturas de poder. Resistindo à tentação de narrativas falaciosas de ‘empoderar o outro’ que muitas vezes assolam os projetos de cariz educacional, os projetos artísticos de cariz relacional incitam a participação e colaboração entre indivíduos e apresentam situações desafiantes para a coletividade que exigem a partilha, negociação, diálogo e tensão, como na obra de Lygia Clark (Im.51 do anexo 2), na qual objetos que não trazem instruções específicas para a sua manipulação, estão dependentes da dinâmica de grupo para a sua ativação, sendo “objetos produtores de sociabilidade” (Bourriaud, 1998: 15-16)

Ao mesmo tempo, perante pressupostos tão utópicos e ambiciosos para a prática artística, somos forçados a colocar em análise a dimensão dos projetos artísticos e seu impacto na intervenção na comunidade a comparar as estratégias e processos dos projetos artísticos. O meu olhar sobre a complexidade do campo de ação e intervenção artística ‘socially engaged’ foi-se erguendo graças a sucessivas discussões teórico-práticas que me desafiaram a questionar algumas ideias naturalizadas, a desmontar a noção de comunidade e sentido de pertença e conceitos escorregadios como empoderamento e participação. A partir de alguns alicerces teóricos, nomeadamente em diferentes quadros conceptuais e metodológicos fornecidos por vários autores como Leonardsen (2006), Rothman (2001), Arnstein (1969), May (2006), é possível lançar uma análise crítica e contextualizada

de algumas categorias conceptuais fundamentais para o campo de intervenção artística enquanto intervenção social, política ou comunitária. Para analisar a intersecção entre a arte e a realidade social, é também necessário compreender o conceito polissémico de comunidade, desmontando tanto narrativas romantizadas de comunidade quanto discursos que assentam num entendimento de comunidade enquanto lugar de desfavorecimento, com a dupla referencialização, por um lado, a uma ideia de proteção e de identificação identitária daqueles que dela fazem parte e, por outro, para assegurar um fechamento da própria comunidade sobre si própria. A reflexão sobre o conceito de comunidade que, de alguma forma, implica assim a construção da noção de pertença, “uma noção de fronteira que se estabelece e que separa os membros de não membros” (Menezes, 2007: 51) como uma entidade que proporciona a pertença, integração e conexão emocional partilhada.

De todo modo, quando nos debruçamos sobre os projetos artísticos que se inserem na *Estética Relacional ou de Participação Social*, devemos procurar além de um primeiro estado de encantamento pelos pressupostos enunciados e além do discurso positivista que promove o projeto e que eventualmente enfatiza as conquistas e os processos harmoniosos da cooperação, participação cívica e coesão comunitária. Rancière (2008) alerta que, apesar das metodologias, conceitos e processos serem díspares, estas práticas artísticas tomam por adquirido um modelo de eficácia que atribui à arte a possibilidade de se transformar em prática política, social, cultural ou educacional. Rancière (2008) denomina a esta lógica de causa-efeito de modelo pedagógico da eficácia da arte, isto é, a lógica em como reconhecemos um conjunto de signos sensíveis dispostos pelo artista e nos comprometemos com um sentimento de proximidade ou de distanciamento com o apreendido, que nos leva a reconsiderar a leitura do nosso mundo.

Assim sendo, a produção de uma obra artística, independentemente da validade moral, social ou política da mensagem veiculada no dispositivo representativo, não compromete diretamente os pensamentos, sentimentos, concepções e ações dos espectadores, “[a] fissura deixa transparecer que a eficácia da arte não consiste em transmitir mensagens, fornecer modelos ou decifrar representações.” (Rancière, 2008: 83). Este paradoxo é alimentado pelo conflito entre o alcance da arte no paradigma social e político e a eficácia imediatista e ética da arte. Tornar a arte eficaz implicaria, de alguma forma, comprometer a sua comunicabilidade e torná-la apreensível e apropriada para os espectadores de um determinado público, subjugando a sua concepção e produção à função de comunicabilidade. Rancière (2008) denomina, então de eficácia estética, a eficácia das formas sensíveis da produção artística, que se distancia dos fundamentos sociais da produção artística e da respetiva receção. Esta eficácia inaugura uma certa desconexão e rotura com as práticas sociais e políticas e os modos de agir dentro da realidade social e cultural, dado que tal como explicita o autor, “passa ao lado daquilo que constitui o princípio daquela distância e da sua eficácia: a suspensão de toda e qualquer relação determinável entre a intenção de um artista, uma forma sensível apresentada num lugar dedicado à arte, o olhar de um espectador e um estado da comunidade.” (Rancière, 2008: 84).

CAPÍTULO 3

A Intervenção na Comunidade Escolar

1. Proposta de Intervenção Artística no Espaço Escolar

No decorrer do estágio curricular na Escola Secundária da Maia, foi elaborada e apresentada à turma do 12º ano, uma proposta didática que articulou as disciplinas de Desenho A e Oficina de Multimédia. Nesta proposta didática, pretendeu-se desenvolver propostas de intervenção artística no espaço escolar, promovendo a participação ativa dos estudantes, explorando, cartografando e experimentando corporalmente estes espaços. Os estudantes foram convidados a questionar qual a presença da ação artística na escola e na comunidade, dotando a sua intervenção da possibilidade de refletir sobre determinadas características da escola e do espaço, denunciando, provocando ou chamando a atenção para questões e problemáticas que lhes parecessem relevantes. A proposta de intervenção dos estudantes deveria ser realizada em grupos de trabalho e poderia ser concebida para um determinado local do espaço escolar (espaços interiores ou exteriores, sala de aula, corredores, espaços comuns, etc...). Como tal, os projetos de intervenção estruturaram-se tendo em consideração as características do local onde se intervém, pelo que a instalação ou ação assumiu características não-transportáveis, de acordo com uma lógica *site-specific*, e não mantém o mesmo sentido, se inserida noutro espaço que não aquele para o qual foi concebido. A proposta permitiu aos estudantes refletirem não somente sobre o espaço, mas sobre a realidade e comunidade escolar e possibilitar-lhes a oportunidade de intervir criticamente, refletindo sobre as tensões presentes na realidade escolar. As diferentes instalações e ações performativas levadas a cabo pelos estudantes destacaram outras leituras da realidade escolar e outras dimensões do espaço que habitam diariamente.

Em resposta à proposta didática desenvolvida, os projetos de intervenção no espaço escolar da Escola Secundária da Maia implicaram a instalação de desenhos, objetos, esculturas, cartazes, ou seja, objetos de formatos e características diversas, uma vez que a proposta não envolvia requisitos formais ou técnicos e poderia constituir-se por uma instalação material ou por uma ação ou performance no local. O desenvolvimento desta proposta levou os estudantes a percorrerem caminhos diferentes entre si e a intervirem no espaço escolar por meio de desenhos, pinturas, esculturas, projeções de

vídeo ou ações performativas. Alguns grupos desenvolveram e instalaram desenhos e pinturas de diferentes formatos, outros aplicaram stencils, outros construíram objetos, aplicaram máscaras e filtros nos vidros, nas luzes, aplicaram tecidos ou outros materiais. Houve ainda outros estudantes que desenvolveram esculturas e que as instalaram no espaço.

Pretendeu-se contribuir para desencadear novas formas de experimentação da prática do desenho no ‘campo expandido’, a partir do conceito de Rosalind Krauss (1984). A proposta didática levou os alunos a questionar e reavaliar as funções e campos do desenho à luz das práticas contemporâneas, explorando diferentes corporalidades do desenho, indagando quais os limites do que se considera um desenho e estabelecendo novas hipóteses de sentido. Promoveu-se, no contexto de sala de aula, debates e reflexões que avaliam as margens e fronteiras maleáveis da definição de arte. É de salientar que as propostas de intervenção artística na Escola Secundária da Maia tomaram corpo durante a denominada Semana das Artes, momento do ano no qual os estudantes de artes têm permissão para instalar os seus trabalhos para que sejam contemplados por toda a comunidade educativa. Do mesmo modo, foi pedido aos estudantes que fizessem as suas intervenções no espaço durante este período do ano e que recorressem a materiais que não danificassem ou alterassem permanentemente os espaços, devendo remover as intervenções depois do período mencionado. As marcas gráficas produzidas com objetos ou matérias gráficas deveriam ser portanto efémeras e não danificar permanentemente o espaço, excluindo os projetos coletivos de intervenção nos vidros e nos cacifos que envolvia várias turmas do 10º ao 12º do curso Científico- humanístico de Artes Visuais, projeto esse já iniciado no ano letivo de 2019/20 e continuado neste ano letivo, com vista à apresentação durante a Semana das Artes. As ações performativas desenvolvidas por alguns destes alunos, no âmbito da proposta didática desenvolvida também foram apresentadas durante a Semana das Artes.

A intervenção pedagógica realizada no contexto do estágio curricular teve como objetivo criar oportunidades para que os estudantes percecionarem a realidade escolar, desmontando uma visão passiva, desenraizada e desvinculada do lugar, intervindo criticamente através da ação artística. Tal como expresso nas aprendizagens essenciais da disciplina de Desenho A do 12º ano, pretende-se criar oportunidade para que o estudante “manifest[e] sentido crítico e sentido estético, articulando processos diversos de análise, síntese, argumentação e apreciação, enquanto observador-criador.” (ME, 2018c : 5) e seja capaz de desencadear múltiplas leituras e interpretações sobre a realidade. A partir de uma observação atenta, desconstruindo os preconceitos do olhar, procura-se a implicação do sujeito ativo na reformulação do que vê. Investigam-se alternativas para o desenho ampliando o seu campo de ação e os seus suportes ao espaço físico e ao espaço exterior da escola , para além de abordagens que se debruçam somente sobre uma matriz eminentemente formal e tecnicista. Paralelamente, pretende-se que os alunos desenvolvam as capacidades de observação, interpretação e interrogação sobre o meio escolar em que se inserem, refletindo sobre a pluralidade de visões e sobre os modos como podemos através da intervenção artística desocultar as tensões, as dinâmicas de poder e as complexidades do espaço que habitamos. A possibilidade de intervir criticamente no espaço escolar poderá abrir portas para o autoquestionamento acerca do que é a arte e quais as suas potencialidades e limites. Assim sendo, pretendeu-se “promover estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos/as alunos/as através: (...) do estímulo da capacidade de agir e

intervir criticamente na realidade, utilizando processos de pensar e de fazer artísticos como forma de ação e de participação cívica.” (ME,2018c : 5)

Pretendeu-se promover estratégias que implicam a participação em “trabalhos e/ou projetos (envolvendo a turma, escola e/ou a comunidade) para exploração de temas transversais a várias disciplinas, de forma a promover a reflexão participada e a ação proativa sobre questões identitárias e de cidadania democrática.”(ME, 2018c : 4) que, como tal, exigissem o desenvolvimento de competências de colaboração e participação entre o grupo, nomeadamente na conceção e organização de “exposições coletivas com os seus trabalhos e/ou projetos desenvolvidos de forma multidisciplinar.”

2. Metodologia de Intervenção Pedagógica

No âmbito da prática pedagógica realizada em contexto de estágio na Escola Secundária da Maia esteve, portanto, assente uma metodologia de intervenção pedagógica com o propósito de intervenção no espaço escolar, a partir do conceito de desenho no campo expandido. Numa primeira fase, através da observação das aulas dinamizadas pelo orientador cooperante, averiguamos os interesses e as possibilidades de convidar os alunos a intervir criticamente no espaço escolar. Foram discutidos os desafios e de que modo se poderiam desenvolver estratégias para atingir os objetivos propostos e ativar ações para estimular o conjunto de competências que se pretendiam desenvolver.

Para a definição da proposta de intervenção pedagógica, foi necessário tomar em consideração a turma do 12º L, constituída por oito rapazes e dez raparigas, pelo que se poderá consultar a caracterização da turma no anexo 7. A metodologia de intervenção pedagógica descrita foi aplicada durante nove aulas de 90 minutos, sendo que depois desse período de exploração do espaço escolar e de desenvolvimento das propostas de intervenção artística, foi também acompanhado o período de preparação, instalação e exposição das propostas de intervenção artística desenvolvidas. A intervenção pedagógica desenvolveu-se em duas fases e contrariamente ao que estava planeado, uma primeira fase decorreu durante o ensino remoto de emergência, exigindo novas competências por parte de todos e novas formas de adaptar os conteúdos abordados a novas realidades. Durante o ensino à distância, foi proposto aos estudantes que selecionassem um espaço à sua escolha e que experimentassem diferentes intervenções artísticas neste mesmo espaço, recorrendo ao desenho e deambulando entre o real, a utopia e a ficção. A proposta permitiu aos estudantes experimentar diferentes ideias, formular opções, situações, tomar diferentes direções, formalizar soluções com diferentes formas e escalas e até simular respostas irrealistas e utópicas.

Enquanto processo de invenção, o desenho abre caminho para um processo de construção de uma realidade formada, num processo complexo de analogias. O processo germinal do pensamento permite-se ao ato de figuração através do desenho que mapeia um território no qual é possível organizar a informação no sentido de tornar visível o que se conhece ou se inventa num determinado momento. O desenho permite o registo de um ato simulado e uma encenação para uma construção futura que pode jamais acontecer. Neste contexto, a exploração do desenho como documento de uma

ação simulada reafirma o estatuto do desenho como um campo de concretização da ideia conceptual. O desenho como simulacro explora a farsa da representação sem ser um fingimento, mas antes a suspensão da desconfiança que está implicada na ficção. No desenho, o cuidadoso jogo de construção documental de omissões e sugestões sobre uma realidade alimenta o constante questionamento sobre a ocorrência do evento, o que nos faz oscilar entre a certeza e a dúvida.

Os estudantes apresentaram esboços, esboços e fotografias do local e da sua intervenção ou transfiguração do espaço. De seguida, os estudantes exploraram as ferramentas digitais de edição de imagem, para simular a integração da sua intervenção no espaço escolhido, dado que a proposta de trabalho envolvia a disciplina de Desenho A e Oficina Multimédia. Foram exploradas diferentes referências tais como Christo e Jeanne- Claude e apresentados em grande grupo alguns desenhos de projeto de Robert Smithson, Anish Kapoor, Olafur Eliasson, desde a conceção de uma ideia até à intervenção artística num determinado espaço.

Finalmente, foi possível o retorno à Escola Secundária da Maia e o retomar das atividades tal como inicialmente programadas e propôs-se que os estudantes explorassem o espaço escolar, recolhendo informação sobre o mesmo, através do desenho, fotografia entre outros. Os estudantes traziam consigo a ânsia de se reencontrar com os espaços e com as pessoas que os habitam, a vontade de percorrer os percursos muitas vezes traçados e de intervir neles, deixando a sua marca e levantando o véu sobre a realidade que agora reencontraram, depois de uma imposta distância. Experimentaram então novamente a rotina escolar, a ordem e as ações e os movimentos já inúmeras vezes esboçados, encontrando na proposta didática que lhes tinha sido apresentada na última aula do ensino à distância a oportunidade para reencontrar a realidade escolar e observá-la de outro modo, e talvez até através de uma intervenção artística provocar uma ação de interferência, interromper por momentos uma lógica normalizadora ou perturbar de alguma forma a norma e a rotina escolar.

Foi pedido ao estudante que escolhesse um espaço da escola e que o caracterizasse, registrando por meio do desenho as suas perceções individuais do espaço físico, registrando os objetos e elementos arquitetónicos que fazem parte do espaço. Foi pedido que a partir de uma observação atenta, também realizassem desenhos do espaço com a integração das figuras humanas, para que também anotassem também os movimentos, ações, posturas e comportamentos dos membros da comunidade escolar. Deste modo, pretendia-se acionar outras leituras do espaço escolar e conhecê-lo com maior profundidade. Esta fase do trabalho permitiu “ estimular o registo da observação de objetos e espaços, bem como de ideias, reflexões, vivências e experiências, de uma forma sistemática (diário gráfico e portefólio digital e/ou físico), que poderão ser utilizadas no seu trabalho individual e/ou coletivo” (ME, 2018 c : 6) como forma de promover estratégias para que os estudantes recorram ao desenho enquanto forma de conhecer, pensar e investigar sobre a realidade em que se inserem.

O desenho foi aplicado como veículo para o desenvolvimento de estruturas conceptuais, de reflexão sobre um problema, tendo em vista a intervenção no espaço escolar. Tal como afirma Gombrich (1988), em *Meditaciones sobre un Caballo de Juguete o Las Raíces de la Forma Artística*, desenhar é criar substitutos de objetos e de ideias, mas também de ações, ações essas que os estudantes preveem que tomem forma no âmbito de intervenções performativas no espaço escolar. O desenho permitiu-lhes pensar, planear e instruir uma ação, testando as possibilidades das ações que

se pretende efetivamente realizar e de todas aquelas que não se chegaram a realizar. Analogias, metáforas ou justaposição de ideias podem ser graficamente experimentadas e experienciadas por meio do desenho como processo projetual. O desenho proporciona o favorecimento de estruturas conceituais que incentivam a investigação e o questionamento de ideias, para além do desenvolvimento de capacidades percetivas e expressivas. O desenho permite fazer, agir, atuar, realizar, configurar, inscrever, Instruir, provocar, instigar, ordenar, manobrar, convencer, documentar, explicar, arquivar, reconstituir, descrever, visualizar, simular.

O desenho cumpriu diferentes funções, quer como ferramenta de pensar e expressão do pensamento, quer como instrumento de comunicação de ideias. O desenho é uma ferramenta vital na organização do pensamento e como instrumento na exploração e manipulação de ideias, pois facilita a geração de ideias, ordena, clarifica as mesmas e facilita a avaliação das mesmas. Permite portanto a formalização de conceitos e interpretações e permite a exploração de alternativas com a ambiguidade do esboço livre. Desempenha, como tal, um papel importante na resolução de problemas, proporcionando uma experiência de simulação, visualizando características formais e materiais no processo de formalização do projeto. Permite-se a experimentação de diferentes soluções para formalizar e estreitar uma solução. Facilitou a procura de novas configurações e representações gráficas e favoreceu-se um processo crítico de racionalização sobre as mesmas para que os alunos gerassem formulações experimentais e hipotéticas, sem a necessidade de atingir resultados imediatos.

Os alunos realizaram os seus registos individualmente, mesmo que posteriormente se tenham juntado em grupos de trabalho. Alguns alunos mostraram alguma resistência na realização dos registos gráficos, apresentando portefólios de exploração do espaço escolar menos ricos ou menos diversificados e alguns alunos desenvolveram um conjunto significativo de ações de exploração e de registos gráficos, mas também se apoiaram bastante na fotografia como meio de registo gráfico. Nesta fase, tratou-se de construir uma metodologia de trabalho que permitisse que os próprios estudantes se encontrassem e indagassem sobre a realidade escolar para que fosse o próprio indivíduo ou grupo a dissecar as várias problemáticas que se levantam no espaço escolar que encontra à sua frente, recusando a tentação de apresentar ideias já formuladas assentes nas nossas próprias visões da escola.

Não foram impostas ou diretamente sugeridas questões a abordar, dando espaço para que nesta fase os estudantes desenvolvessem as suas próprias explorações e considerações, sendo os próprios estudantes por iniciativa a levantarem um conjunto de problemáticas que observaram nas suas explorações e nas suas vivências quotidianas no espaço escolar e a discuti-las com o grupo turma. Evitou-se a monopolização dos assuntos a debate por parte do professor, consciente que:

“Indoctrination is defined in a negative way, as a situation where students learn to understand their own situation with the thoughts of the educator. This indoctrination can be explicit or implicit, manifest or latent, but irrespective of this teaches the educand to adapt to situations that other people have arranged.” (Leonardsen, 2005: 4)

Na fase seguinte de conceção e desenvolvimento projetual das propostas de intervenção no espaço escolar, os estudantes recorreram também ao desenho para experimentar e comunicar ideias, temas, conceitos, selecionando autonomamente, diferentes modos de registo, suportes, técnicas e materiais. Utilizaram as possibilidades expressivas do desenho, da fotografia e dos meios digitais e os diversos

processos de transformação gráfica, para comunicar as suas ideias e para trabalhar em grupo, desenvolvendo o projeto de intervenção artística no espaço.

Na proposta didática apresentada aos estudantes, foi permitido que se usassem diferentes técnicas, materiais, suportes e formatos, e que os alunos pudessem articular o desenho com a pintura, a fotografia, vídeo ou outras técnicas que desejassem, sem estabelecer limites e questionando desta forma limites da definição de desenho. Foi sugerido que os estudantes explorassem várias corporalidades do desenho, experimentando processos artísticos que procuram esbater fronteiras entre disciplinas. Os estudantes poderiam aplicar estes processos a uma intervenção no espaço escolar (nas paredes, superfícies, espelhos, vidros, espaços exteriores da sua escola) e/ou produzir marcas gráficas do seu corpo, gesto ou ação, tal como pretendessem.

Foram discutidas as obras de vários autores como Janine Antoni, Oscar Muñoz, Molly Haslund, Andy Goldsworthy, Sonja Hinrichsen, Michael Heizer, Jim Denevan, Richard Long, Magdalena Jetelova entre outros autores que desafiam a bidimensionalidade que é inerente à definição preconcebida de desenho e estabelecem conexões com outros campos artísticos. No âmbito das práticas artísticas contemporâneas, a definição de desenho tornou-se um conceito mais maleável e elástico que passou a estabelecer conexões com outros campos artísticos. O desenho contemporâneo ampliou largamente os materiais, suportes e formatos que utiliza e ultrapassou a definição tradicional do desenho enquanto medium bidimensional sobre papel. Ao desafiar esse estatuto, o desenho definiu-se como um conjunto amplo de fenómenos de organização gráfica e produção de marcas gráficas no espaço. Rosalind Krauss (1979) apontou as dificuldades na nomeação da escultura no seu artigo *The expanded Field*, problemática que encontra paralelo nas abordagens da prática contemporânea do desenho, na qual os artistas procuram cada vez mais suportes híbridos, focando cada vez mais atenção no processo da criação artística e minimizando a importância do resultado final da obra. O conceito de “desmaterialização da obra de arte” foi debatido por Lucy Lipard (1973), enfatizando-se o processo de pensamento e investigação artística e acentuando-se o desinteresse pela concretização do objeto artístico nas conceções e limites convencionais técnicos e materiais dos campos artísticos.

O foco no desenho processual permitiu-lhe afirmar a sua própria autonomia enquanto disciplina artística. Esboços e esquemas passaram a ser considerados como trabalho artístico e como obras finais per si. O desenho não se reduz a um trabalho auxiliar de pesquisa, esboço, preparação ou a um modo de expressão secundário. Subvertendo radicalmente as hierarquias entre artes maiores ou menores, o desenho, legitimado como um processo artístico autónomo, assume um conjunto de características que se prendem com a sua espontaneidade, como elemento central da criação, considerando que precisamente nestas características reside o seu potencial enquanto estímulo à criatividade e enquanto arena perfeita para a exploração e experimentação e como uma disciplina que aglutina linguagens e perspetivas muito diversas.

As propostas levam os alunos a questionar e reavaliar as funções e campos do desenho à luz das práticas contemporâneas, explorando diferentes corporalidades do desenho e indagando quais os limites do que se considera um desenho. Estabelecendo novas hipóteses de sentido, promovem-se debates e reflexões que avaliam as margens e fronteiras maleáveis da definição de arte. Cada aluno

tem a oportunidade de desenvolver o seu próprio projeto, passando pela fase de experiência, erro, reinício, utilizando materiais , suportes e formatos anteriormente desconhecidos.

Investigam-se alternativas para o desenho ampliando o seu campo de ação e os seus suportes ao espaço físico e ao espaço exterior da escola , para além de abordagens que se debruçam somente sobre uma matriz eminentemente formal e tecnicista e que navegue para além do domínio dos aspetos técnicos vinculados a um desenho na conceção tradicional do termo e cuja investigação ultrapassa as qualidades formais e estéticas que nos dá o desenho. A metodologia de investigação coloca o desenho num campo de questionamento por excelência e estabelece relação com outras práticas artísticas levando a um maior grau de experimentação.

Acompanhei a turma do 12º L desde o início do ano, o que me permitiu conhecer com maior profundidade os percursos de cada estudante e durante o período da intervenção pedagógica, acompanhei e auxiliei os processos de trabalho, assistindo às dinâmicas dos grupos de trabalho, aos modos de funcionamento coletivo da turma e ao modo como os alunos colocavam sob análise o espaço escolar que habitam. Pude intervir, acompanhar e estimular a exploração e a experimentação do espaço e dos processos artísticos e performativos, oferecendo algumas ferramentas que viessem a alargar o horizonte de possibilidades a que os alunos geralmente recorriam no restante período do ano letivo. Considerando as especificidades contextuais do espaço que os rodeia, tentei ao máximo promover o encontro dos estudantes com os desafios que a intervenção artística no espaço escolar apresenta, deixando que fossem os mesmos a depararem-se com as contingências e obstáculos, a procurar soluções para os obstáculos e a agir autonomamente na comunidade escolar a que pertencem. Como grupo, a turma viu-se envolvida num projeto coletivo de intervenção na Escola Secundária da Maia, tendo que projetar, gerir e articular as várias intervenções de grupo, mapear e projetar os seus percursos de exploração do espaço e organizar o trabalho em diferentes etapas. O grupo turma teve também que articular a mencionada proposta didática com a conceção e organização da exposição coletiva com os seus trabalhos e/ou projetos desenvolvidos de forma multidisciplinar nas disciplinas de Desenho, Oficina de Artes e Oficina Multimédia, com vista à apresentação durante a Semana das Artes. Foi possível observar e acompanhar os estudantes em colaboração entre si, em grupos de trabalho e na conceção de um projeto de trabalho coletivo enquanto turma/ escola/ comunidade, partindo da abordagem transversal e multidisciplinar.

A proposta didática apresentada gerou dinâmicas de trabalho entre grupos de dois, três, quatro e cinco elementos. Houve também um conjunto pequeno de alunos que preferiu trabalhar individualmente e foram autorizados a isso, embora colaborassem com os colegas na organização das tarefas de intervenção e preparação da exposição coletiva, o que obrigava todos os alunos a dialogarem e a comunicarem entre si e a terem em consideração o plano global de mapeamento das intervenções, evitando sobreposições ou ações desagregadas.

Foi importante acompanhar e dialogar com os alunos de modo a promover o desenvolvimento de uma aprendizagem consistente e coerente, estimulando para que os alunos se mantivessem motivados e comprometidos com os processos artísticos que selecionavam e desenvolviam. No desenvolvimento dos projetos de intervenção desde a conceção até à implementação no contexto, os alunos foram incentivados a expor as suas ideias aos colegas de grupo e à turma, estimulando-se o

debate e discussão sobre os vários aspetos das propostas. Os estudantes foram incentivados a refletir sobre as questões levantadas e a relacionar os conceitos abordados durante o processo de trabalho, nas várias etapas do trabalho desenvolvido. Os estudantes foram orientados no desenvolvimento e execução dos seus projetos, tendo como referencial os objetivos e as metas que eles próprios se propunham a atingir na execução das suas instalações, intervenções, gestos ou ações performativas.

Os instrumentos de avaliação foram constituídos por: desenhos de observação, registos gráficos e elementos de recolha sobre os espaços selecionados; desenhos de projeto de intervenção no espaço escolar ou imagens produzidas (fotografias, esquemas, desenhos ou outros); documentação da intervenção artística ou performativa no espaço escolar (desenhos, registos, fotografias, vídeos).

A avaliação desenvolveu-se, portanto, mediante a observação direta dos instrumentos de avaliação mencionados e pela observação direta em situação de trabalho e em interação com os estudantes em sala de aula, na interação com os colegas e com as professoras. Foram objeto de valorização o empenho, o interesse, a participação, a assiduidade e pontualidade.

A metodologia da intervenção pedagógica vem invocar um processo educativo multidisciplinar com o cruzamento da disciplina de Desenho A e oficina Multimédia, recusando um modelo de ensino fracionado que não acompanha a prática artística contemporânea na diluição de fronteiras estanques entre os vários campos artísticos. As alterações levadas a cabo nas práticas artísticas contemporâneas devem encontrar reflexo nas práticas pedagógicas e no ensino das disciplinas de artes visuais, com um compromisso para com uma prática pedagógica com ênfase no processo, no desenho como espaço para pensar, comunicar ideias e conceitos e uma prática didática que promove o desenho em todas as suas dimensões, com recurso a processos híbridos entre o desenho e outros campos disciplinares. Uma pedagogia interdisciplinar necessita apostar na partilha de saberes não compartimentados, atravessados por uma maior autonomia que ilustra as potencialidades interdisciplinares do desenho e a sua capacidade de incorporar linguagens provenientes de outros domínios artísticos. O que é um desenho? Quando é que algo deixa de ser desenho e porquê? No imaginário coletivo, o conceito de desenho remete para uma noção de representação gráfica bidimensional sobre uma determinada superfície, isto é, quando o desenho expande os seus formatos para superfícies diversas, este desafia a bidimensionalidade que lhe é inerente, introduzindo o espectador num questionamento constante de estar ou não perante um desenho. O que cabe dentro da disciplina de Desenho A?

3. Reflexão sobre as dinâmicas pedagógicas e os impactos na comunidade escolar

A metodologia de intervenção pedagógica descrita foi aplicada durante o desenvolvimento das propostas de intervenção artística no espaço escolar, acompanhando-se também o período de preparação, instalação e exposição das propostas de intervenção artística desenvolvidas. A proposta didática apresentada esteve, portanto diretamente articulada, tal como já referido, com a preparação da exposição anual dos trabalhos do Curso de Artes Visuais e com a preparação da Semana das Artes, evento anualmente dinamizado pela turma de 12º ano em colaboração com todos os alunos de Artes visuais e com a colaboração dos vários professores de Desenho A, Oficina de Artes, Educação Visual e

Oficina Multimédia. A exposição de vários trabalhos realizados ao longo do ano por vários alunos além das intervenções artísticas, bem como as dinâmicas geradas durante a Semana das Artes foram alvo de reflexão neste relatório, a par das dinâmicas de trabalho geradas durante o processo de trabalho.

Durante o desenvolvimento dos projetos de intervenção artística no espaço escolar, os estudantes conceberam um conjunto de estratégias e ferramentas para agirem e ativarem na comunidade escolar a reflexão sobre um conjunto de problemáticas que consideraram relevantes para o contexto em que se inserem. Sendo que cada grupo de trabalho definiu a sua abordagem e as suas estratégias de intervenção, sem que lhes fosse imposto um conjunto de questões ou temas a abordar, os estudantes mobilizaram um conjunto de assuntos pertinentes que se estenderam desde a consciencialização ambiental a questões raciais e de género, questões sociais e particulares do contexto da Escola Secundária da Maia. Os estudantes debruçaram-se sobre as problemáticas por si selecionadas autonomamente, trazidas para a discussão por sua própria iniciativa e, em torno das quais, os alunos organizaram os seus grupos de trabalho. A metodologia de intervenção pedagógica, nos termos em que a proposta didática foi apresentada e trabalhada, levou os grupos de trabalho a conceber aquilo que nos pareceu ser o conjunto de propostas ativadoras da participação e intervenção do sujeito no espaço, ou seja, projetos que criaram a oportunidade para o envolvimento efetivo na ação direta sobre o espaço e comunidade educativa em que se inserem. Alguns dos trabalhos procuram abrir diálogo a partir de uma voz ativa manobrada a partir da intervenção artística e que se intromete nas múltiplas narrativas discursivas da instituição escolar, nas narrativas de inclusão e exclusão, nos discursos educativos fabricados ou, no ponto de vista dos estudantes, considerados paternalistas ou fechados. Alguns projetos dos estudantes trazem a debate o que incomoda, o que é indizível, o que do seu ponto de vista, é relevante, mas nas suas experiências, raramente encontrou o seu lugar no espaço escolar de forma claramente audível e, como tal, temas que provocam, por vezes algum estranhamento em algumas camadas da população escolar.

Um dos grupos de trabalho trouxe a debate as desigualdades raciais a partir do movimento ativista antirracista *Black Lives Matter*, abordando o caso de George Floyd e outros casos de discriminação racial e brutalidade policial. O grupo concebeu um conjunto extenso de cartazes, *flyers* em vários pontos da escola. (Im. 40-45 do anexo 1). Os estudantes também trouxeram para discussão as desigualdades de género, colocando um conjunto de mensagens escritas em papel rosa nas casas de banho masculinas e azul claro nas casas de banho femininas. Espalharam também desenhos e *flyers* de pequena dimensão pelo espaço escolar, sobre as desigualdades entre sexos. Utilizaram cores suaves vulgarmente associadas com as preferências femininas e uma linguagem gráfica com determinadas características, o que contrastava com o conteúdo contestatário. Tiveram como objetivo provocar um desvio face aos processos retóricos da imagem e uma rutura entre o significado e o significante, ou seja, criar para o espectador um conflito entre a imagem e o local onde esta se encontrava e o seu conteúdo (Im. 46-47 do anexo 1).

Abordando os maus tratos infantis sob a forma de violência física, psicológica e sexual, um grupo de duas estudantes realizou um conjunto de desenhos, explorando a linguagem do desenho infantil. Apoiaram-se na obra gráfica de Joan Miró e Jean Debuffet, autores marcados pelas características e pelo simbolismo de determinados estágios do desenho infantil. Pesquisaram e recolheram exemplos

de desenhos realizados por crianças e realizaram um conjunto vasto de desenhos que representavam os diferentes abusos de que uma criança pode ser vítima. Representaram-nos com a linguagem do desenho infantil, com o olhar e o ponto de vista da criança, tentando, desta forma, representar o modo como são sentidos e vividos pelas mesmas e instalaram-nos num corredor sombrio (Im. 28-32 do anexo 1). Um grupo de alunas apresentou uma performance que conciliava uma performance musical, dança e a manipulação de tintas sobre um suporte de grande formato. Apresentou-o numa sala de teatro, embora não tenha feito uso do palco, ou seja de um espaço destinado para tal, previamente preparado com as cadeiras em círculo em redor de um papel de cenário de grande escala. (Im 37-40 do anexo 1). O grupo atribuiu um título à sua performance, estabeleceu horários e emitiu bilhetes, convidando a comunidade educativa a assistir à performance, de acordo com o calendário que estabeleceram. Outro grupo executou na entrada da escola um conjunto de pinturas de flores em aguarela em loco aludindo ao tema da mutilação vaginal feminina, alertando para o desrespeito dos direitos humanos e para os impactos desta prática, também praticada em Portugal. Os estudantes ofereceram um exemplar da aguarela feita no momento a todos que os abordassem, debatendo com eles a questão. A acompanhar a performance, encontravam-se trabalhos que conjugavam pintura, desenho e fotografia, bem como uma projeção de vídeo- performance que abordava o tema (Im. 33-36 do anexo 1).

Outros estudantes abordaram as dimensões individuais do sujeito no espaço escolar, formulando hipóteses ficcionadas sobre o espaço escolar e recorrendo à instalação de fios, tecidos, filtros luminosos nos vidros e nas luzes para experimentar relações inusitadas entre o corpo e o espaço. Desconstruindo a relação convencional do sujeito com o espaço da escola, por vezes uma relação apática e desvinculada, os estudantes criaram interferências na visão através da reformulação do que se vê, alterando o modo como o sujeito vê, sente e circula no espaço da instituição escolar. (Im. 23-27 do anexo 1). Reformulando o visível e o invisível, outro grupo de estudantes chamou a atenção para a realidade impalpável do ar que se respira dentro da escola, com o intuito de dar corpo e interferir na matéria aérea, “visto que o sol atravessa a cor do papel, produzindo uma luz luminosa desvanecida no espaço aéreo.”, notando que “quando o vento entrava pelas janelas nota-se um movimento curioso na ondulação dos tecidos suspensos.” (Aluno J, 2021, memória descritiva).

Em paralelo, outro estudante reflete sobre o ar que se respira na escola e desenvolve stencils para aplicar em determinados espaços de circulação da escola com a frase ‘Hoje já paraste para respirar?’. (Im. 17 do anexo 1). A proposta do estudante prende-se com o questionamento sobre a nossa passagem errática pelos espaços escolar, equacionando a intencionalidade e o significado dos percursos diários asoberbados pelo ritmo espartilhado dos horários escolares que aliado às solicitações constantes dos media, nas palavras do estudante, faz com que “n[o] nosso dia-a-dia andemos todos apressados, stressados, ansiosos, cansados, preocupados...” (Aluno T, 2021, memória descritiva).

Outro estudante instalou também “uma linha de lã amarela, em formato cruzado ao longo do espaço aéreo do pavilhão (Im. 19 do anexo 1). Ao longo desta linha estão várias fitas azuis suspensas no ar e que balançam quando há corrente de ar, representando o caminho e as ideias que se atravessam ao longo da vida.” (Aluno J, 2021, memória descritiva do trabalho).

Nas entrevistas de grupos focais, os estudantes discutiram as ações ativadas e dinâmicas geradas e debateram a receção crítica das obras expostas. Desta discussão emergiu a reflexão em grupo sobre a valorização ou desvalorização pela comunidade escolar das obras produzidas pelos estudantes do curso Científico-humanístico de Artes Visuais. Foi discutida a importância da Semana das Artes, o período do ano em que os alunos expõem anualmente os seus trabalhos na escola. Geralmente, durante o ano há alguns trabalhos expostos no corredor do Curso de Artes Visuais e há também alguns trabalhos expostos dentro das salas de Desenho A, Oficinas de Artes e Educação Visual. No entanto, a intervenção e instalação de projetos artísticos e exposição dos trabalhos de artes visuais é uma iniciativa anual prevista para o 3º período do ano letivo, denominada de Semana das Artes e coincidente com a semana de celebração da Educação Artística. Quando questionados sobre a receção crítica que os seus trabalhos e projetos expostos receberam por parte da comunidade escolar, uma aluna comenta: “Nós temos que estar preparados que a nossa arte não vai agradar a todos.” (Aluna G, 2021, entrevista em grupo focal). Uma aluna manifesta uma opinião diferente:

“Estamos sujeitos a essas críticas, mas na semana das artes eu andei por aí e não ouvi críticas nenhuma. Só ouvi que podíamos ter feito mais, no sentido que podíamos ter explorado mais a situação, abrir-nos mais porque muita gente não pôs muitos trabalhos ... e não houve ninguém a dizer que está mal feito, pelo menos que eu ouvisse.” (Aluna S, 2021, entrevista em grupo focal).

Outra estudante enumera alguns dos benefícios de expor no espaço escolar, tanto para os seus autores como para os seus espectadores, apontando as funções estéticas e decorativas da arte e menciona a valorização para os estudantes de artes que provém do momento de exposição:

“Depois de já estar tudo exposto foi algo bonito, as pessoas de facto gostam de ver a escola assim. Muitas pessoas disseram que isto devia durar o ano inteiro e devíamos expor mais coisas assim, porque dá cor à escola, dá outra vontade de passar ali nos corredores. Já não passamos ali nos corredores com a cabeça baixa, com o telemóvel ou a olhar para o chão para não cair e não calçar a poça de água ali na frente.. E era tema de conversa nas pessoas “ Olha que giro! Eles fazem muitas coisas” E é algo que nos valorizam ali.” (Aluna S, 2021, entrevista em grupo focal).

A aluna G refere que os momentos expositivos são a oportunidade para aliciar alunos do 3º ciclo para uma futura escolha do Curso de Artes Visuais. Reflete sobre a experiência de preparação do evento e sobre a receção crítica por parte da comunidade escolar da seguinte forma:

“A experiência que eu tive da semana das artes, foi uma boa experiência, pois tive os meus trabalhos expostos. Consegui chamar pessoas para a área das artes. Tive muitos elogios, como tive também algumas críticas, mas acho que isso faz parte do ser humano e como posso melhorar.” (Aluna G, 2021, entrevista em grupo focal).

O aluno T argumenta que a criação deste momentos expositivos como a Semana das Artes permite que toda a comunidade educativa tenha contacto com a arte e alega as funções educativas do evento: “Eu acho que a Semana das Artes consegue mostrar o que nós fazemos às pessoas (...) e talvez consiga fazer com que certas pessoas criem mais sensibilidade em relação às artes e ao desenho.” (Aluno T, 2021, entrevista em grupo focal). Do mesmo modo, outra estudante considera que alguns estudantes cujas áreas de estudo se encontram, a seu ver, mais distanciadas da realidade artística, podem contactar com a expressão artística durante a Semana das Artes e demonstraram interesse:

“Em termos positivos, posso dizer que fiquei admirada com uma turma do ensino profissional que não tem nada a ver com isto, mas tiveram o interesse de ver. Eu própria pus a minha conta de artes lá (na exposição) e

recebi mensagens de meninas da escola a dizerem que eram minhas fãs. Eu adorei quando me mandaram mensagens a dizer que adoraram os meus trabalhos.” (Aluna X, 2021, entrevista em grupo focal).

O aluno T considera que as reações são muito díspares , tendo em consideração a heterogeneidade da comunidade educativa e que variam entre a indiferença, o desinteresse e a curiosidade e valorização. O estudante afirma:

“Em relação à Semana das Artes, há sempre pessoas que não querem saber, que por um motivo ou outro não gostam, por achar que talvez tenhamos mais liberdade ,mas também não me interessa e depois há aqueles que realmente valorizam e gostam de ver a escola adornada. (Aluno T, 2021, entrevista em grupo focal).

Tal como neste testemunho do estudante, variadas vezes é mencionada a função decorativa da arte, contando-se com as produções artísticas do curso de Artes Visuais para ornamentar o espaço escolar e com a produção de objetos decorativos de carácter formal e tecnicista para figurarem em determinadas épocas do calendário académico. O aluno acrescenta: “Acho que é um bocado chato estar cá e ver tudo pintado de branco ou de cinzento.” (Aluno T ,2021, entrevista em grupo focal), argumentando que a presença da produção artística no espaço escolar também transforma a vivência da escola num quotidiano mais leve e menos enfadonho, sublinhando algumas das funções latentes que são atribuídas à educação artística e que se estendem, a seu ver, aos espectadores da produção artística. Outros estudantes frisam a oportunidade que este tipo de eventos ou exposições conferem aos estudantes de artes, cujo esforço e trabalho é muitas vezes desconsiderado e alvo de conceções estereotipadas do que é ser artista e estudante de artes. Os estudantes consideram que estes momentos têm o papel de desconstruir um conjunto de preconceitos enraizados e de conceções convencionais disseminadas sobre a arte e que permite, no seu entendimento, ao curso de Artes Visuais adquirir maior reconhecimento junto da comunidade escolar. Vejamos os comentários:

“Acho que a semana das artes é muito importante para nós porque é uma oportunidade que nós temos de mostrar aos outros o que nós fazemos e provar que nós não estamos aqui a brincar ou a passar o tempo. Pessoas que conheço diziam: 'Ah, o teu curso é fácil. Não faço nada, faço ali um desenho ou outro e tenho 20!' Não é assim! Nós na semana das artes, mostramos o quanto temos que desenhar para termos as notas que temos, a dificuldade que é.” (Aluna S, 2021, entrevista em grupo focal).

“Tanto existem aquelas pessoas que acham que nós não fazemos nada e estamos aqui só a passear , pelo menos foi uma das coisas que me apercebi e acho completamente ignorante esse pensamento. E depois existem pessoas que notam que nós trabalhamos imenso e estamos sempre a desenhar e a ver coisas.” (Aluno T, 2021, entrevista em grupo focal).

Nota-se que também nas memórias descritivas dos trabalhos apresentados pelos estudantes de artes (no âmbito desta proposta didática) mencionam frequentemente o esforço, as dificuldades e os tempos de execução prolongados que os alunos enfrentaram durante o processo de trabalho , numa narrativa de autojustificação como se o argumento surgisse em defesa de uma noção preconcebida de que o trabalho artístico é leve, espontâneo e manifestamente fácil. Ao mesmo tempo, estes testemunhos demonstram, de alguma forma, a tentativa de encontrar barómetros quantificáveis para o valor da arte semelhantes às restantes atividades humanas, ainda que as práticas artísticas modernistas e contemporâneas tenham desconstruído qualquer noção em que valor da arte se funda no virtuosismo e esforço empregue na execução técnica do mesmo. A estudante Y conclui:

“Eu acho que o conceito da semana das artes é muito importante, pois sem a semana das artes, a turma de artes passaria um bocado despercebida pelas outras turmas. A arte não passa pela cabeça das pessoas todos os

dias. Eu acho que a semana das artes está aqui para lembrar que os artistas, nós a turma de artes podermos expor os nossos trabalhos e o nosso progresso, porque apesar de poder ser melhor, continua a ser muito importante. Eu acho que é melhor ter isso do que não ter nada.” (Aluna Y, 2021, entrevista em grupo focal).

Durante as entrevistas de grupos focais, os estudantes vão descrevendo os comentários que recolhem junto da comunidade educativa e desvelando as ambiguidades que se constroem sobre o que é a arte e como estas inundam os discursos na arena educativa. Os estudantes refletem sobre a valorização das artes particularmente na Escola Secundária da Maia no presente e no passado e expressam opiniões diversas, tais como:

“O domínio das artes está completamente desvalorizado nesta escola. Porque há um pavilhão, aliás várias salas quando projetaram esta escola, pensadas para alunos de artes ou outras pessoas as usarem, onde tem as oficinas de cerâmica, de gravura que estão vazias (...)” (Aluno J, 2021, entrevista em grupo focal).

“Eu acho que esta escola é assim um bocado mente fechada. Os professores são assim um bocado para o velhinho e então um bocado mais conservadores o que não deixa pessoas como nós expressarem as suas opiniões. Fica um bocado mais difícil. Mas sei lá também é normal, estamos numa escola secundária. Na faculdade é diferente. (Aluno A, 2021, entrevista em grupo focal).

“- Não, eu acho que tem a ver com o facto de na nossa escola não ter só a turma de artes, porque se a nossa escola fosse a soares ou assim era completamente diferente.” (Aluno K, 2021, entrevista em grupo focal).

“Por parte do corpo da direção, é um bocado desvalorizado por eles. Nós sofremos bastante pressão e só temos direito a essa semana. Nós espalhamos a arte o máximo que pudemos. E é por isso que nós achamos uma semana tão importante, é a única semana que nos é dada e então nós tentamos fazer o melhor que conseguimos. Até porque depois disso, nós somos muito pressionados para começarmos a tirar os trabalhos, porque a escola tem que ter um certo aspeto. (...) Estou nesta escola há bastantes anos e os trabalhos da semana das artes nunca ficava só naquela semana, ficava quase mesmo até ao fim do ano. (...) Acho que este ano, começaram a pressionar-nos a tirar isto e aquilo e já foram retirados.” (Aluna G, 2021, entrevista em grupo focal).

“Falando da parte da escola e da direção, a Semana das Artes é autorizada porque são obrigados, porque somos um regime de democracia e tem que haver liberdade e são obrigados a isso, mas não há uma vontade moral que a semana exista, porque acho que não há divulgação. Nós quando íamos ter com professores que tinham até intervenções um pouco impróprias: ‘O que é isto? Eu sou professor nesta escola e não sei que isto existe’. Não há comunicação entre professores, não há comunicação entre a direção e os professores e mesmo os funcionários também não sabem o que se está aí a passar, porque ficavam indignados com as coisas e faziam grande drama “ O que é isto? Vocês colaram isso aí?” e eram dramas... Assisti a umas cenas assim mesmo estranhas, que não estava à espera que me acontecesse no 12º ano, que foi isso que me impressionou. Continuamos sem ter uma mínima confiança por parte dos adultos. É sempre um olhar desconfiado. Os professores da área eles compreendem, mas todo o resto da comunidade escolar adulta, não tem essa sensibilidade nem a vontade.” (Aluno K, 2021, entrevista em grupo focal).

Os alunos pronunciaram-se sobre a remoção de um conjunto de trabalhos que por ordem da direção foram retirados durante a Semana das Artes. Os estudantes descreveram e partilharam os comentários que ouviram sobre o ocorrido e refletiram sobre os posicionamentos tomados por parte da direção da escola:

“Acho que é muito mal estar a censurar os alunos de artes (eu acho que é só os de artes que experienciam isso) e impedirem de poder expor os trabalhos deles. É muito mau por parte da escola.” (Aluna Y, 2021, entrevista em grupo focal).

"Foi muito estranha esta semana das artes este ano, porque disseram que muita coisa era obscena.(...) Fiquei um bocado revoltada, com o que disseram do trabalho das alunas....., porque tinha um significado super importante e tiraram os desenhos do sítio onde estavam porque pareciam de crianças, para mim não fez sentido nenhum, porque aquilo também é arte. Eu fiquei muito chateada com esse assunto (...)"(Aluna X, 2021, entrevista em grupo focal).

"Pensavam que tinha sido uma partida. (...) acabou por chamar mais atenção para o lado negativo, porque pensavam que eram desenhos de crianças. Portanto estavam mais preocupados com a imagem que a escola ia passar do que propriamente com o conteúdo que lá estava, porque associam a arte à arte realista." (Aluna G, 2021, entrevista em grupo focal).

O colega do grupo explicitou que inicialmente um dos trabalhos foi retirado por um funcionário por desconhecimento, dado que o trabalho não tinha legenda e estava num local menos convencional para a exposição de trabalhos dos alunos. De seguida, foi instalado novamente o trabalho com a respetiva legenda, tal como solicitado e ainda assim o trabalho foi retirado uma segunda vez por ordem da direção: "O nosso trabalho foi retirado duas vezes. E da segunda vez eles já sabiam que era um trabalho e disseram que não podia ser exposto. É um bocado um pensamento retrógrado." (Aluna Y, 2021, entrevista em grupo focal).

O Museu de Arte Contemporânea de Bolzano, no norte de Itália albergou em 2015 a obra das artistas Sara Goldschmied e Eleonora Chiari, intitulada *Where shall we go dancing tonight?*, (Im. 57 e 58 do anexo 2) que representa o hedonismo e a corrupção política dos anos 80 do século passado e é composta por diversas garrafas de champagne vazias espalhadas pelo chão, *confettis*, beatas de cigarros entre outros elementos. A obra foi limpa por uma empregada de limpeza do museu que, ao deparar-se com a instalação, recolheu o material pensando tratar-se dos vestígios de uma festa da noite anterior. A ocorrência levantou um diálogo polémico sobre a arte contemporânea e a relação com os seus públicos mais vastos. De acordo com a diretora do museu, Letizia Ragaglia, é essencial manter o diálogo aberto sobre o entendimento que é feito da arte contemporânea e sobre as respostas diversas que esta gera.

O contexto escolar, no qual estamos perante uma comunidade heterogénea composta por pessoal docente e não docente, alunos e encarregados de educação, é prolífero discutir como se gera uma expectativa em relação aos trabalhos dos alunos do Curso de Artes Visuais que se afasta das manifestações artísticas da arte contemporânea. Além do respeito pelas normas do espaço escolar, do cuidado em que as instalações e trabalhos expostos não interfiram na circulação e nas dinâmicas habituais da escola, também existe uma expectativa profunda sobre qual a aparência que os trabalhos devem ter e quais as competências que devem exibir, uma expectativa bem alicerçada nas normas escolares e comungada pela maior parte dos membros da comunidade, incluindo grande parte dos alunos. O caso do trabalho das alunas que foi retirado por um funcionário (Im. 28-32 do anexo 1), sem que esse se apercebesse que se tratava da obra de duas alunas do curso de Artes Visuais não foi, com certeza único, tal como o episódio em que foi removida a obra do Museu de Arte Contemporânea de Bolzano não foi caso único. O curador Delfim Sardo relata uma ocorrência semelhante numa exposição na Figueira da Foz, quando uma instalação de Jimmie Durham (Im. 59 do anexo 2) resultante de uma performance, composta por um lavatório partido e os seus cacos remanescentes no chão foi varrida. O acontecimento fez com que o autor tivesse que realizar novamente a performance para substituir a peça por outra. Delfim Sardo (Marques, 2016) considera que a ocorrência não coloca de nenhuma forma em causa a validade da obra, referenciando outras obras de artes incontestadas do século XX

como as *Demoiselles d'Avignon*, de Picasso, que foram alvo de desvalorização tanto pública quanto por parte de entidades artísticas, como no exemplo referido pelo Museu de Arte Moderna de Paris.

Considera-se então neste caso que a não aceitação da obra pelo público ou por uma fração do público não coloca em causa os pressupostos da obra e não obriga a uma revisão das suas premissas. No entanto, a partir dos testemunhos dos estudantes da turma através das entrevistas levadas a cabo em grupos focais, uma grande parte dos alunos é da opinião que os pressupostos da obra poderiam ou deveriam ser revistos, para ir ao encontro das expectativas da comunidade escolar e da direção em particular. O não entendimento de que o trabalho era uma obra de expressão artística é então atribuído pela maioria às características do trabalho que deveriam ser revistas para atender ao contexto em que estava a ser exposto. Alguns alunos consideram que há uma falência no objetivo de “transmitir a mensagem”, nas suas palavras, e consideram que a alteração das condições em que foi escolhido apresentar o trabalho, o local em que foi instalado, os formatos, meios escolhidos poderiam ser revistos, para que a situação fosse evitada. Os estudantes discutem a questão de forma acesa:

“Isso teve a ver com a maneira como elas transmitiram a mensagem. Há várias maneiras de explicar aquilo que elas queriam dizer e se calhar aquela não foi a melhor maneira. Nem sequer tinha legenda da primeira vez.. Depois ,fazer aquele tipo de desenhos num sítio onde não é muito utilizado para pôr trabalhos acabou por não funcionar e a funcionária foi retirar.” (Aluno A, 2021, entrevista em grupo focal).

“Eu achei a ideia do trabalho das alunas Y e Z muito boa, provavelmente uma das melhores do ano. A execução provavelmente não foi assim tão boa.” (Aluno O, 2021, entrevista em grupo focal).

“E se calhar foi por isso que foi retirada porque outras pessoas não perceberam. É importante o modo como nós transmitimos a nossa ideia.” (Aluna D, 2021, entrevista em grupo focal).

“Acho que não devíamos ser censurados por podermos expor na escola. Nunca me passou pela cabeça que as pessoas fossem retirar os meus trabalhos, mas agora que aconteceu e que tenho essa experiência, tenho que começar a pensar mais nisso no futuro para não ter problemas” (Aluna Y, 2021, entrevista em grupo focal).

A intervenção artística no espaço escolar encontra-se muitas vezes espartilhada e enquadrada na moldura do painel, do placard que lhe é atribuído, onde desempenha uma determinada função que lhe é atribuída dentro das normas e expectativas que lhe são impostas.

No momento em que os alunos saíram do conforto da sala de aula, do espaço destinado e do horário atribuído e se encontraram com a grandeza e complexidade do espaço da escola onde circula um corpo heterogéneo, cresceram os condicionalismos que eventualmente limitam a liberdade de ação e expressão identitária dos indivíduos. Não que dentro da sala de aula se experimente uma realidade radicalmente diferente, já que o espaço e o tempo da aula também são largamente condicionados e sujeitos a sistemas de poder implícitos e explícitos. No entanto, dentro da sala de aula de uma disciplina de Artes Visuais, encontramos um professor e um grupo turma e portanto uma fração da comunidade escolar menos heterogénea e onde há , em certo grau uma partilha de visões e perspetivas sobre a arte e o ensino das artes. Do mesmo modo, foi possível observar durante o estágio curricular e neste contexto específico , que dentro da sala as estruturas de poder normativas encontram-se mediadas pela figura do professor que eventualmente concede um determinado espaço de autonomia e liberdade basilar na criação artística, ainda que seja sempre irremediavelmente uma liberdade limitada e constrangida pela momentânea suspensão da pressão normativa escolar.

Não nos é possível refletir sobre esta problemática sem nos questionarmos sobre qual é de facto o espaço de autonomia e liberdade criativa que sobrevive na instituição escolar face às direções institucionais muitas vezes fundamentadas em discursos de poder hegemónicos. Quais são as fricções que a intervenção artística provoca nas estruturas de poder da instituição escolar? Quando se fala da possibilidade do estudante intervir artisticamente no espaço e na realidade escolar, coloca-se imediatamente em questão a viabilidade de reverter uma narrativa de subjugação ideológica que implicitamente derruba a oportunidade do estudante se fazer ouvir. Para criar essa oportunidade, sem cair na redundância prepotente de ‘dar voz’ ao aluno nos termos daquilo que é desejável.

Intervir artisticamente no espaço escolar implica desmontar as estruturas de poder implícitas e explícitas na organização escolar ou aceitar comodamente as narrativas de sujeição e de violência epistémica naturalizadas e os sistemas de pressão normativa que se abatem sobre os sujeitos (estudantes, professores, etc...) no espaço escolar. Implica também contornar as fricções e as interferências de toda a ordem. Quando o estudante leva a sua obra para fora do espaço da sala de aula e o expõe no espaço escolar, os olhares dos seus colegas, seus pares e professor multiplicam-se e o estudante encontra-se com uma receção crítica do trabalho por um público alargado.

Não se trata de abrir um diálogo sobre as compreensões ingénuas equivocadas e pobres sobre a arte que a prática artística recolhe num público alargado, de um lugar de elitismo ou sobrançeria, mas antes tentar compreender o desenvolvimento da compreensão crítica e complexa da arte no campo alargado da realidade escolar, a partir dos testemunhos de alunos e professores de artes.

Contrariamente às estudantes que instalaram o seu trabalho num corredor escuro e pouco vigiado do espaço exterior, os estudantes que desenvolveram o projeto sobre as violações dos direitos humanos com foco na mutilação genital feminina, escolheram um local diametralmente oposto para intervir. Os alunos ocuparam a entrada da escola com uma grande mesa de trabalho com materiais artísticos, com a exposição de desenhos, fotografias que se articulavam com os desenhos de várias flores expostos num biombo e com uma projeção de vídeo-performance. Os estudantes pretendiam gerar impacto com uma ocupação estratégica num local de grande afluência e de grande circulação, para gerar discussão sobre a complexidade do tema que provém do atentado aos direitos humanos da mulher ao abrigo do direito aos costumes e práticas religiosas. Quando questionados sobre a receção crítica da obra, mediante o tema escolhido, um dos elementos do grupo clarificou:

“Não tive críticas negativas. Até foi um trabalho muito bem-vindo, que acho que era bastante mais controverso que o delas (referindo-se ao trabalho das colegas *Maus tratos Infantis*), mas eu abordei de uma forma mais suave do tema. O meu trabalho acabou por chamar mais atenção, porque estava mesmo ali na entrada. Os professores mostravam opiniões mesmo muito positivas. Não me chegaram a questionar sobre a escolha do tema. Eu explicava o que é que o trabalho transmitia e deixava as pessoas pensarem por elas.” (Aluna G, 2021, entrevista em grupo focal).

Os estudantes tomaram a intervenção enquanto performance e dispuseram uma mesa de trabalho de artes mesmo no centro da entrada, com os seus pincéis, papéis, paletas, o que já por si foi uma reversão do convencional lógica de trabalho para os alunos de artes que têm as suas salas atribuídas. Cada um dos estudantes executava à vista daqueles que por ali passavam delicadas aguarelas de pequeno formato que ofereciam a quem mostrasse interesse. Uma das alunas do grupo acrescenta: “Eu inicialmente queria ser muito mais explícita.” (excerto de entrevista, Aluna G), referindo-se a uma das propostas iniciais do projeto, em que a mesma manifestou vontade de modelar

a mutilação do órgão externo feminino em barro e proceder à moldagem para a sua replicação em série. Falava-se, portanto, da representação de uma parte íntima do corpo feminino, ideia que veio depois a ser abandonada, chegando-se a discutir que polémica poderia gerar a representação do corpo nu com vários meios como a escultura, fotografia ou desenho, numa escola com alunos de várias faixas etárias e com públicos diversos. Entretanto, o grupo procurava modos mais ‘subtis’ de abordar o tema, modos ‘suaves’ o suficiente para caberem dentro de um espaço com múltiplas contingências como o espaço escolar, encontrando na representação das flores o seu substituto metafórico e na intervenção com tinta vermelha sobre fotografias do corpo feminino vestido a analogia simbólica ao sangue, à mutilação e à agressão. Estas opções foram sendo tomadas autonomamente pelo grupo de trabalho, à medida que se iam discutindo estas questões entre estudantes e professores.

Neste caso em concreto, observamos a procura de estratégias para ir ao encontro das sensibilidades e convicções do espectador perante as imagens, suprimindo ou atenuando a possibilidade de polémica, mas não será certamente o único caso em que o estudante de artes situa a sua criação artística dentro do universo de possibilidades que vê ao seu redor, adequando conteúdos, linguagem e técnicas aquilo que considera expectável, dentro do contexto social e educativo em que se encontra. Ao confrontarem-se com o contexto geográfico e social e com as conceções de arte do espectador ou público, inúmeras obras da História de arte “foram consideradas subversivas, provocantes, controversas, absurdas, chocantes, escandalosas, insultuosas, blasfematórias, heréticas, ofensivas, por isso foram alvo de censura e de vandalismo”(Correia, 2019:6). Vítor Correia debate-se com as segregações na arte, com a rejeição e censura nas obras de arte, como formas de intolerância e discriminação, analisando alguns casos significativos de censura ou vandalismo de obras de História de Arte, nomeadamente de “certos assuntos nelas contidos (por serem) considerados polémicos e chocantes”(Correia, 2019:4). Os estudantes compararam os trabalhos mencionados:

“Aluna R: - Eles estavam a falar e cartazes é muito mais fácil tirar do que chegar lá e mandá-los calar.

Aluna I: - Eles estavam lá para defender o trabalho deles.

Aluno K: - Não é por o nosso trabalho ter sido mais discreto, que deixa de haver censura, porque retiraram o trabalho delas. O facto de teres dito que elas deviam ter feito um trabalho mais discreto, para não ser retirado...

Aluno A:- Não estou a dizer isso. eu estou a dizer é que elas deviam ter outra forma para exprimir o trabalho delas

Aluna R - uma forma mais?

Aluna I: Subtil?

Aluno A:- uma diferente só!”

(Excerto da entrevista em grupo focal, 9 de junho de 2021).

O interesse nesta discussão, a meu ver, não reside exatamente no aguçar de estratégias artísticas para evitar os lugares de fracasso, para contornar a possível exclusão, adequar a criação artística ao contexto em que se encontra, moldando a obra, limando arestas possivelmente polémicas e disruptivas, de modo a evitar a censura ou os mecanismos de violência epistémica. Não interessa que o artista engenhe múltiplas formas de sobreviver aos mecanismos de inclusão/exclusão, acomodando-se e ajustando-se às mentalidades que os governam, nem que o estudante de artes sedimente estas noções de liberdade e autonomia criativa limitada e aprenda a mover-se nesta teia que se virá a repetir num futuro em qualquer circuito expositivo que frequente. Vejamos a discussão entre os estudantes sobre as dinâmicas de seleção e exclusão de que os trabalhos são alvo, no momento de exposição, tentando compreender os motivos que justifiquem a retirada de alguns dos trabalhos em detrimento de outros, num processo a que os próprios estudantes denominaram de ‘censura’:

“Aluna I: - Mas antes aqui, as artes já foram muito mais valorizadas do que é agora.
 Aluna S: -De certeza que na altura não podiam fazer tudo o que queriam ...
 Aluna I: -Podiam fazer mais do que nós podemos agora.
 Aluno A:- Eu acho que vocês estão a focar-se bué na cena que antes podiam fazer mais do que agora.
 Aluna I: -Porque nós estamos aqui desde o 7º ano, nós vivemos 6 semanas das artes a contar com a nossa e sabemos perfeitamente que havia coisas que eles antes podiam fazer que nós não podemos.
 Aluno A:- - Então porque é que não podemos?
 Aluno X- A escola começou a ser mais conservadora. Muda a direção, mudam os professores.... Noutros anos, já fizeram até um protesto a reclamar contra todos os preconceitos contra a arte e ninguém fez nada. E foi um grande drama comparado com o que nós fizemos, aquilo é que podia ser obsceno. Eles meteram as paredes todas com cartazes a reclamar contra os preconceitos que existem com artes e mensagens bem fortes, fotografias de pessoas a serem espancadas, e tudo e mais alguma coisa e depois tiraram trabalhos nossos que nem sequer são explícitos. Houve outra vez que fizeram cartazes de assuntos polémicos do mundo. Tinha imagens de pessoas assim super ensanguentadas e coisas do género. Eu lembro-me de ver isso e não foi tirado.
 Aluno A: - Mas na nossa turma, nós também não tivemos assim nenhuma ideia tão radical. Até que ponto é que se tivéssemos, tiravam?
 Aluna I: - Aposto! Se tiraram o papel de cenário... (referindo-se ao painel coletivo).
 Aluno A: - Então se as nossas ideias nem foram assim tão radicais quanto isso, como tu dizes, imagina então se tivessem sido e tivéssemos feito isso!
 Aluna I: - Eu acredito que eles fossem tirar na mesma. A ponto de tirarem um cartaz do *Black Lives Matter*, tudo pode acontecer.
 Aluno A: - De qualquer das formas, acho que nós estamos a ficar demasiado focados no que se fazia antes e agora não. Acho que vocês é que estão a formar a censura dentro de vocês. (...)A censura tem a ver com a forma como é falado. O aluno X e G falaram do que falaram (referindo-se à mutilação genital) e também é um tema sensível e não foi alvo de censura, ou seja eu acho que vocês estão demasiado presos aquilo que acontecia antes.”

(Excerto da entrevista em grupo focal, 9 de junho 2021).

A partir de todas as dinâmicas observadas e fricções testemunhadas tornou-se bastante claro que a escola difere radicalmente do espaço museológico ou do espaço expositivo de galerias e outras instituições semelhantes. Vejamos , por exemplo a obra de Mark Wallinger, *State Britain* (Im. 55 e 56 do anexo 2) em que o autor transferiu para o interior da Tate Britain os protestos de *Parliament Square*, depois das manifestações terem sido proibidas num raio de um quilómetro da *Parliament Square*, posicionando-os dentro da fronteira limitada e como tal, levantando debate sobre o espaço do museu como um espaço que desafia restrições à liberdade de expressão. O espaço de exposição conquista ao abrigo da liberdade de expressão artística uma posição que se desloca dos critérios políticos, morais e sociais do comum. O artista goza então de uma posição privilegiada, ao abrigo do estatuto conquistado e/ou legitimado pela instituição artística e pela comunidade artística (pelo conjunto de críticos, curadores e especialistas na área), posição essa que lhe permite levantar problemáticas controversas do ponto de vista político, social ou religioso, com posições marcadamente subversivas. Imperativo será dizer que o estudante de artes não goza de todo desse estatuto e desse privilégio para ser ouvido e que como testemunhamos, tem que negociar, fazer cedências e naturalmente rever as suas intenções artísticas, no embate com as regulamentações e normas do contexto escolar. Os projetos desenvolvidos permitiram aos estudantes testar de que forma é que as práticas artísticas podem gozar de uma autonomia e liberdade e reivindicar um espaço de subversão no seio de uma organização institucional.

É nesse embate, nesse fracasso e nessa luta, na procura de soluções, no reescrever de uma possível conclusão de impossibilidade por parte dos grupos que reside a oportunidade de reflexão. Qualquer embate que professor, aluno ou grupo tenham com o que não é possível é uma

oportunidade para refletir sobre as opressões normativas sobre o sujeito, sobre as dinâmicas de poder, sobre a negociação da vida comunitária sobre os termos impostos à participação democrática.

No espaço exterior da escola, os estudantes do 12º L afixaram também durante a semana das artes, um papel de cenário de grandes dimensões (aproximadamente 3 metros por 2 metros) no qual se pretendia convidar à intervenção coletiva de toda a comunidade escolar. (Im. 22 do anexo 2). Observei que durante a Semana das Artes, uma iniciativa que perdura já há vários anos, algumas práticas e iniciativas têm sido repetidas pelos estudantes que assistem a elas nos anos anteriores e dão continuidade no ano em que lhes cabe dinamizar o evento. Os estudantes utilizam um código de vestuário por cores mediante o dia da semana, utilizam uma moldura para tirarem fotografias, elaboram uma sinalética para a escola e neste ano letivo voltaram a criar este espaço de desenho colaborativo entre alunos de artes e outros de outros cursos e alunos de vários níveis de escolaridade.

Neste ano letivo, o painel coletivo foi também removido pelos funcionários, mediante indicação da direção que foi alertada para o facto de nele se encontrarem comentários desadequados e inscrições gráficas desapropriadas. A oportunidade de expressão coletiva acaba, portanto por ser minada pelo desrespeito cívico de alguns alunos, sendo que a solução imediata tomada pela instituição escolar foi dissolver a iniciativa, sem nenhuma tentativa de consciencializar os alunos para a importância de expressarem as suas opiniões e identidades de forma construtiva, num espaço que é coletivo e numa iniciativa que é dinamizada pelos alunos de artes. No decorrer das entrevistas em grupos focais, o aluno D levantou uma questão pertinente, ao pronunciar-se sobre o entendimento que a comunidade escolar alargada tem sobre as produções artísticas expostas. O aluno comentou: “ Eu acho que as pessoas têm que compreender que aquilo é uma obra de arte e não um objeto qualquer. Talvez uma legenda ou algo a explicar....” (Aluno D, 2021, entrevista em grupo focal). A aluna B discordou: “ Mas elas puseram e eles tiraram na mesma porque depois de perceberem a ideia tornou-se obsceno e esse foi o problema.” (Aluna B, 2021, entrevista em grupo focal). Até que ponto um autor pode exigir o entendimento sobre o que é o objeto artístico ao seu espectador, quando o limiar entre o objeto e objeto artístico foi tão amplamente desconstruído pelas práticas artísticas contemporâneas? Desde logo deve efetuar-se a distinção entre as obras de arte e os vulgares objetos, quando, como se torna claro nos últimos tempos, não tem de existir uma diferença perceptível na sua aparência. Por que é que uma pintura monocromática é uma obra de arte enquanto algo com a mesma forma e cor é apenas uma superfície pintada? Uma estudante relatou o desaparecimento de alguns dos cartazes realizados pelo seu grupo

“Aluna I: - Houve cartazes meus que desapareceram sobre o racismo e eles já não estão lá. Não faço a mínima ideia onde estão.

Aluno J- Foi a escola que retirou ou foram os alunos?

Aluna I: - Não faço a mínima ideia. Tem lá trabalhos por cima de alguns (...) retiraram um cartaz do *Black Lives Matter* e eles (referindo-se possivelmente a alunos de outra turma e seus professores) tiraram para pôr uns desenhos de 9º ano no corredor. Na altura da semana das artes, percebem alguns pontos artísticos mas não querem que aquilo seja relatado (...) para ser visto todos os dias. Aquilo tem que ser exposto, tal como os protestos do *Black Lives Matter*, que não fecharam os olhos para o problema do racismo, protestaram e expuseram os problemas. Não se pode censurar isso.

Aluno S: - Ah...Eu por acaso vi alguns cartazes sobre racismo aqui na escola. Não sabia que tinham sido vocês que os tinham feito”.

(Excerto da entrevista em grupo focal, 9 de junho de 2021).

Os estudantes prosseguem com as suas reflexões, continuando incerto se as obras são retiradas por desconhecimento, pela sua aparência menos convencional, por não se encontrarem colados numa cartolina preta tal como recorrentemente se faz na exposição anual de trabalhos de Artes Visuais. Os alunos questionam-se se a indiferença que alguns trabalhos recolhem passa pelo desconhecimento ou se outros são legitimamente excluídos da possibilidade de serem expostos na Semana das Artes. Outra aluna menciona, no contexto da aula, que a intervenção nas casas de banho teve um tempo de duração de um a dois dias e que as frases coladas nos espelhos foram retiradas pelos funcionários.

Para Danto (1997), a definição da arte faz-se pela definição dos seus limites exteriores. No entanto, com a desconstrução de todos estes limites e com o abandono de posicionamentos tecnicistas em prol de uma abordagem intelectual, a prática contemporânea atira-nos para a falência de um referencial axiológico crítico. O mesmo se passa com as produções artísticas dos estudantes no âmbito desta proposta didática, que sofre a necessidade de equacionar o valor da produção artística, que não é redutível a um conjunto mais ou menos restrito de técnicas, cânones e valores. Se todas as regras e modelos se desfazem, o que é que acontece ao desenho, à composição, aos materiais artísticos e a tudo isso? Isto implica, naturalmente, uma crise para a própria crítica de arte: “como é que se pode ajuizar, quais são as respostas apropriadas, onde é que se encontram os modelos, como é que se avalia?” (Danto, 1997:7 apud Gomes, 2004: 81)

Esbateram-se, portanto, as demarcações entre várias formas de arte, tal como entre arte e realidade e como tal entre a obra de arte e distintas realidades. Assim sendo, a interseção entre a dimensão do real e a dimensão da arte, obrigou a uma reformulação daquilo que se entende por obra de arte e numa redefinição da sua identidade como condição de sobrevivência para a própria arte, ou não teria Danto (1999) aplicado a expressão ‘depois do fim da arte’ para se referir à prática artística contemporânea. Nesta iminência, colocou-se em causa a evidente falácia de que os critérios de identificação da arte se baseariam estritamente na sua natureza visual e percetiva, tendo em conta que a obra de arte poderia ser indistinta de outras formas ou modelos formais, dando-se primazia à natureza conceptual da arte como critério diferenciador, dado que se mostrou a impossibilidade da fundamentação de critérios de ordem formal e percetivos.

“O museu transformou-se no equivalente profano da catedral, o centro do orgulho do espírito de uma comunidade, um emblema da assunção da vida do espírito, ou mesmo um lugar de peregrinação, em qualquer caso algo mais do que um repositório de objetos raros, instrutivos e edificantes.” (Danto, 1998: 166-167)

O museu da arte contemporânea, à semelhança da catedral, mais do que ser um dos locais privilegiados da experiência de cariz estético ou de reconhecimento da importância específica da arte contemporânea, funciona como um instrumento de afirmação de poder político, da força e dinamismo culturais e económicos de uma dada comunidade. Tal como afirma Hélder Gomes (2004), “[i]sto vem demonstrar que mesmo o mais pretensamente neutro dos espaços institucionais está carregado de um conjunto de determinações implícitas” (Gomes, 2004: 327) e, como tal, o espaço expositivo ou museológico cumpre uma função social e cultural, legitimando a obra de arte, num processo que de atribuição de estatuto ao objeto sujeito a condicionalismos semânticos e ontológicos.

Na realidade escolar, como sobrevivem determinadas propostas artísticas que não se encontram ao abrigo da legitimação artística e cultural que o museu ou o espaço expositivo lhes garante? Na

prática contemporânea, confrontamo-nos com a existência de expressões artísticas e formas de arte que extravasam as paredes do museu e dos espaços expositivos consagrados. Um exemplo disso são os movimentos de *Land Art* e *Street Art*, com os quais os públicos se relacionam irremediavelmente de uma forma plural e complexa. A receção crítica de obras desta natureza já não descansa sob a proteção e validação institucional sacralizadora que garante a identidade ontológica das obras de arte e que torna explícito o seu valor, condição imprescindível para o seu reconhecimento enquanto arte. No espaço escolar, os horizontes ontológicos da prática artística são dúbios e a determinação do seu valor e do seu sentido são cruzados pela ambiguidade e complexidade do espaço, simultaneamente público e institucional e, como tal, as propostas apresentadas nem sempre são reconhecidas enquanto intervenções intencionais e artísticas. Um dos estudantes conclui que: “[é] falta de comunicação. Lá está. Os trabalhos são retirados porque há falta de comunicação.” (Aluno A, 2021, entrevista em grupo focal). Por falta de comunicação entende-se a distância abismal entre os referenciais do estudante de artes e dos outros membros da comunidade escolar, entre o autor e os vários públicos que se cruzam com uma rede de poderes institucionais. Como se sustentam as propostas artísticas neste contexto de distância e desconhecimento? Como aproximar e ultrapassar essa distância?

Quando questionados sobre o painel coletivo onde os estudantes de várias turmas tinham a oportunidade de intervir de forma autónoma, gerindo coletivamente os resultados gráficos, os estudantes debateram as possibilidades de participação discente a partir da expressão artística em iniciativas desta natureza:

Aluno J: Obsceno! (referindo-se ironicamente às opiniões que o painel coletivo tinha recolhido junto de alguns membros da comunidade escolar).

Aluna I: - O Senhor (referindo-se a um funcionário) passou por mim a perguntar pela professora Lídia. Parecia que estava completamente zangado, perguntou e eu disse que a professora Lídia não tinha aulas. Disse então que a direção mandou tirar isto: ‘Guarda isto e isto não pode aparecer mais.’

Aluna R: - Eles chegaram com o painel todo dobrado e rasgado.

Aluno A - Isso foi um aluno que rasgou.

Aluna I: - Eu cheguei à papelaria e disseram “ Ai! Já viram o painel?” e eu fiquei “ Será que tem assim alguma coisa tão grave lá?” Depois abri o papel e não vi nada assim tão grave.

Aluna R: - Nada que não se veja nas paredes!

Aluno A: - Por acaso, também pensei que fosse estar pior.

Aluna I: - Tinha coisas também tão bonitas. Frases motivacionais, letras de músicas, desenhos de várias pessoas. Tinha só algumas coisas que tem por toda a escola, que toda a gente escreve nas mesas , um par de coisas menos apropriadas.

Aluno Y:- Mas acho que isso também é importante nas artes porque as artes servem para as pessoas se exprimirem e isso significa exprimirem as coisas positivas e negativas.

Aluno T: - Não é bem isso... as coisas negativas que eles estavam a exprimir podiam ser mais...

Aluno Y:- Mas é uma forma de expressão.

Aluno T: Não, cruces suásticas não é uma forma de expressão.

Aluno Y: - Essa parte era desnecessária!

(Excerto da entrevista em grupo focal, 10 de junho de 2021).

O grupo conversou tentando estabelecer os limites entre o que é ou não tolerável ao abrigo da liberdade de expressão.

Aluno A: – Sim, mas isso é o tipo de coisa que nós já temos que estar à espera. (...) Estarem as pessoas demasiado preocupadas com o que não interessa.

Aluno I: - Esta escola tem pessoas do 7º ano. Já aconteceu nos outros anos. Puseram os mesmos papéis e não foram retirados por cenas obscenas.

Aluno K: - O papel há dois anos atrás também foi retirado. Não tinha tantas coisas porque não ficou tanto tempo mas também foi retirado.

Aluno A: - Mas isso não tem a ver com isso. Há várias maneiras de explicar a mesma coisa. Só tem a ver com isso.”

(Excerto da entrevista em grupo focal, 10 de junho de 2021).

Ao assistirmos às dinâmicas criadas entre os vários membros da comunidade educativa, somos confrontados com um conjunto complexo de fricções, observando os posicionamentos da direção, a atuação dos funcionários, a mediação da professora cooperante entre a direção e os estudantes, a interação entre os estudantes, as ações dos estudantes e entendimentos que os mesmos constroem sobre os acontecimentos. Pudemos observar que as dinâmicas vieram perturbar ideias pré concebidas, que provocam ou inquietam o sujeito, para que se veja confrontado com as suas concepções naturalizadas do espaço escolar. Os estudantes vão levantando, camada por camada, as narrativas de poder e subjugação que bloqueiam as dinâmicas interrelacionais no espaço escolar. Como reflete Varela (2016), “[o]s espaços educacionais podem ser percebidos como espaços de opressão prolongada e, ao mesmo tempo, de resistência. Esta última, só pode ser bem sucedida se adotamos uma visão contextual e histórica da educação, de modo que a violência inscrita nas instituições de ensino seja transparente. Só depois será possível pensar numa educação alternativa” (Varela, 2016, p.46). Para desenraizar estigmas absorvidos no processo de escolarização e desvelar as estruturas ideológicas de perpetuação de assimetrias de poder, será essencial o comprometimento do sujeito com a exploração atenta da realidade que o rodeia e a sua implicação profunda durante todo o processo de observação, análise crítica e finalmente de ação interventiva e transformadora.

Foi necessário que se tomasse em consideração os percursos dos espaços escolares, as dinâmicas sociais e coletivas, as circulações dos grupos, os comportamentos e as funções atribuídas e regulamentadas para os espaços, para que se realizasse o plano de intervenção artística coletiva na escola. Igualmente, os estudantes depararam-se com as diferentes leituras do espaço escolar e diferentes concepções do espaço educativo dos vários membros da comunidade educativa.

A proposta didática implicou que os estudantes se questionassem desde o primeiro momento o que seria possível fazer no espaço escolar e que se equacionassem desde o primeiro momento quais seriam os limites, os obstáculos e as restrições. Pensaram nas possibilidades múltiplas, mas também pensaram de imediato nas impossibilidades, questionando-se sobre a vigilância e a regulamentação no espaço escolar, diferenciando os espaços e os seus usos e revertendo as lógicas entre espaços de maior ou menor vigilância, espaços mais escondidos e marginais ou espaços de maior circulação. Geram-se no mapeamento de todas as intervenções artísticas, dinâmicas interessantes de tensão, conflito, reversão ou interferência nas normas regulamentares, numa teia de cartografia artística que colocou desafios diversos à violência simbólica e à subjugação identitária dos sujeitos.

Os estudantes como grupo exploraram as variáveis, as interferências e as perturbações a uma prática artística utopicamente livre e sem condicionalismos, deparando-se coletivamente com os desafios que lhes eram colocados. Não foi somente nas situações mais polémicas discutidas pelos estudantes (excertos de entrevistas acima transcritos), que os sujeitos se depararam com as estruturas de poder da instituição escolar. Toda a ação artística que tomou lugar no espaço escolar se

confrontou, reagiu ou subjugou-se às diretrizes institucionais fundamentadas nos discursos de poder educativos. De um modo ou de outro, toda a ação de intervenção se deparou com as narrativas de poder e se posicionou face à ordem escolar existente de diferentes formas. Em diferentes graus, os estudantes posicionaram-se de forma mais ou menos questionadora ou disruptiva, conquistando espaços diferentes e enquadrando a sua intervenção artística em espaços diversos de inquietação ou maior apatia face a ideias preconcebidas e naturalizadas do que é ser artista e estudante de artes. Foi frequente escutar os alunos insurgirem-se contra noções estereotipadas do que é ser estudante de artes, mas comungarem muitas vezes das visões sobre a arte que se encontram na sua origem. Assistindo às diferentes dinâmicas interrelacionais entre estudantes e ao modo como procuravam soluções para os problemas com que os grupos se iam deparando, foi possível observar e testemunhar diferentes reações aos processos de controle, governação, disciplinação dos sujeitos.

4. A Participação e o Envolvimento do Estudante na Instituição Escolar

Várias situações desde a conceção à execução dos projetos apresentaram desafios coletivos que exigiram a partilha, negociação, diálogo, tensão e que como tal colocam o grupo numa situação de diálogo político, comprometimento, participação cívica no seio escolar. Trata-se portanto de discutir as dinâmicas de participação que transcendem aquela que é veiculada pelo trabalho escolar e nas quais os estudantes estiveram envolvidos, durante a preparação de eventos culturais na escola. Para refletir sobre as dinâmicas interrelacionais geradas durante a intervenção pedagógica, nomeadamente as relações entre os estudantes, bem como entre os estudantes e a comunidade educativa de forma alargada, é necessário questionarmo-nos sobre a participação discente na instituição escolar, para podermos refletir então especificamente sobre a participação do estudante de artes. No contexto da prática artística, revela-se interessante refletir sobre a autonomia e liberdade de expressão e a possibilidade de participação e envolvimento na realidade escolar por via da ação artística. Estas reflexões levaram-nos a equacionar as questões de envolvimento e participação democrática no interior da escola e problematizar o lugar das artes no alegado desenvolvimento de “ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade” (ME, 2017: 10).

É importante, neste momento, desmontar as narrativas que requerem a formação de um sujeito participativo, envolvido e comprometido com a sua realidade social e educativa, com espírito crítico e interventivo, cruzando estes discursos com a realidade escolar testemunhada e com as experiências vivenciadas durante o estágio curricular. Para desmontar estas narrativas, é necessário, em primeiro lugar, diferenciar a ação que se baseia numa tomada de posição que parte da iniciativa e do envolvimento efetivo do sujeito de outro tipo de ação coletiva, que vem apenas concretizar um conjunto de proposições definidos pelos discursos político-educativos e que abarca um conjunto de ideologias e questões para as quais se pretende mobilizar e consciencializar as populações estudantis. A partir destes quadros ideológicos, poderão então ser ‘encomendadas’ uma série de intervenções e ações de consciencialização no terreno, nas quais os atores são meros executores. Um dos estudantes comenta em entrevista de grupo focal, quando se discutiam alguns dos projetos em que participaram:

“Acho que toda a gente gosta mais de fazer coisas que sejam espontâneas, do que algo que seja mandado”. (Aluno A, 2021, entrevista em grupo focal).

O perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória prevê a formação de um sujeito interventivo e com espírito crítico: “ser interventivo, tomando a iniciativa e sendo empreendedor. (...) capaz de pensar crítica e autonomamente, criativo, com competência de trabalho colaborativo e com capacidade de comunicação.” (ME, 2017: 15-17). No entanto, podemos questionar-nos sobre a aglutinação dos termos interventivo e empreendedor e sobre os significados que se colam ao conceito de ação e intervenção por estar justaposto ao conceito de empreendedorismo. Inevitável é questionarmo-nos também se a tomada de posicionamento crítico desejável para o sujeito estudante deverá ser condizente com uma estrutura ideológica já previamente legitimada e imposta para consenso de toda a comunidade escolar por um discurso político-educativo. A proposição de “tomar decisões com base em valores, (...) que o aluno faça escolhas, confronte pontos de vista” revela que talvez esse posicionamento desejado esteja sempre enquadrado dentro de determinado conjunto de valores, ou seja, dentro de um conjunto de estruturas estáveis de ideias convencionais que se deseja manter e com um conjunto de competências assentes nestes valores que se deseja desenvolver no sujeito. É desejável a intervenção ativa na comunidade e “o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade” (ME, 2017:30), contando que a intervenção se considera positiva nos moldes de um paradigma ideológico, que vá ao encontro da agenda política de construção de um cidadão padronizado e das necessidades de administração social e pública da população, ou seja que vá ao encontro dos ideais para os quais se pretende consciencializar e advertir as populações, tais como por exemplo: “Intervir no envolvimento visual no sentido da melhoria da qualidade de vida, designadamente nas suas relações com: a Defesa do Ambiente, a Defesa do Património Cultural (erudito e popular); a Defesa do Consumidor.” (ME, 2018c: 230). Tal como expressa o Perfil do aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (ME,2017: 31) promove-se:

“de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores; criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsavelmente; valorizar, na avaliação das aprendizagens do aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade.”

Além da participação discente na gestão e administração da escola prevista pela eleição dos seus representantes, qual o impacto da participação dos alunos na vivência quotidiana da escola, no projeto educativo, na gestão da sala de aula e na gestão pedagógica dos conteúdos e das atividades? Barroso (1995:12) frisa que “a participação discente é uma condição essencial para a própria aprendizagem” e aponta o direito dos estudantes interferirem na organização do seu próprio trabalho e da sua própria aprendizagem. É imperativo para os objetivos da instituição escolar que a realização dos objetivos, metas e projeto educativo seja definido em conjunto por toda a comunidade educativa com o envolvimento de todos os seus membros, incluindo os alunos, o que contraria a visão do aluno como «cliente» e do professor como um «prestador de serviços»" (Barroso, 1995: 11-12). Isto implica considerar o aluno um ator ativo na construção da sua própria aprendizagem.

Podemos supor que intervenções ou manifestações ativistas abordando uma determinada problemática que não figuram nos programas de consciencialização educativa já desenvolvidos pela

escola reúnem por parte da instituição escolar recetividades muito diversas. Quando questionados sobre que tipo de participação ativa os estudantes tiveram nos últimos anos, um dos estudantes pronunciou-se sobre um dos projetos em que participaram, que previa a pintura de uma tabela periódica num dos corredores do Curso de Ciências. Vejamos o excerto da entrevista :

Entrevistador: - Sobre a participação dos alunos, vocês mencionaram várias dinâmicas de participação. Querem explicitar ou exemplificar?

Aluno J: -Nós participamos com a tabela periódica....

Aluna S. -O que é que isso tem a ver?

Aluna I: - Eles disseram-te para fazer, não te disseram que era um concurso, não te disseram nada e nós temos que participar no concurso. Isto é um concurso, têm x tempo para fazer. (...)

Aluna F: - Uma pessoa tem ideias, mas não dá para fazer tudo o que se quer.

Aluno J: - Porque é que na escola só podemos fazer as coisas que a escola permite e é só isso. Não podemos exprimir mais nada e é limitado pela escola. – O aluno volta a lembrar: Quando a nossa turma já esteve a fazer o projeto da tabela periódica, mas rapidamente foi interrompido pelas colegas que disseram:

Aluna I: - ... porque era para ciências.

Aluna S. - ... e para um concurso.

Aluno J: - Sim e foi permitido pela escola. Agora estes que foram retirados, não foram coisas que foram promovidas pela escola e portanto foram retirados. (referindo-se às intervenções dos estudantes que foram retiradas no decorrer deste ano letivo)."

(Excerto da entrevista em grupo focal, 16 de junho 2021).

Para colocar em análise as problemáticas levantadas pela participação democrática no interior da escola, incidindo particularmente na participação dos discentes, é necessário destapar as ambiguidades e contradições dos processos participativos no contexto escolar e questionar a possibilidade de desenvolvimento de uma gestão participativa nas escolas e da adoção de formas de organização e de funcionamento assentes num ideal democrático.

Analisar a participação e envolvimento dos diferentes atores educativos implicará, portanto, ponderar a distribuição de poderes entre os mesmos e ultrapassar ideias pré-concebidas que constroem imagens generalizadoras de desinteresse, passividade e incapacidade dos atores em questão, ignorando outros fatores que contribuem para que a participação se mantenha no plano retórico. O desenvolvimento de uma escola mais livre, justa e democrática implica, então, equacionar qual é o papel da instituição na promoção do exercício da democracia protagonizado pelos jovens na escola. Trata-se, portanto, de analisar a partilha de poder pelos diferentes atores escolares: docentes, não docentes, discentes, encarregados de educação entre outros, à luz do que foi observado durante o estágio na Escola Secundária da Maia no sentido de compreender quais os obstáculos e constrangimentos à participação que decorreram no seguimento das dinâmicas estabelecidas dentro da comunidade escolar. Relembramos o testemunho do aluno J: "Falando da parte da escola e da direção, a Semana das Artes é autorizada porque são obrigados, porque somos um regime de democracia e tem que haver liberdade e são obrigados a isso." (Aluno J, 2021, entrevista em grupo focal). Paralelamente, a participação dos alunos nos processos de decisão da gestão escolar, elaboração do projeto educativo está prevista na legislação (DL 55/2018) 2008 (posteriormente alterado pelo Decreto-Lei nº 224/2009 e pelo Decreto-Lei nº 137/2012) e esteve na fundação de um projeto político de educação pública da cidadania democrática. No entanto, esta prática da participação democrática pode concretizar-se como um formalismo legal que ignora a dimensão social e política e os princípios teóricos em que assenta.

No entanto, a participação não se esgota evidentemente com os processos eleitorais da escolha dos seus representantes. Há todo um conjunto de atuações que tendem a influenciar direta ou indiretamente, pessoal ou coletivamente a tomada de decisões e que como tal poderão também ser considerados atos de participação na arena escolar e que podem decorrer por meios não formais, que não assumem formas padronizadas. Dentro desta categoria, poderá incluir-se então a ação e intervenção no espaço escolar, bem como formas de participação cívica e política: a apresentação de protestos, petições ou aplausos a quem governa, desde o nível local ao nível internacional; a participação em manifestações; a adesão a greves, a colaboração em jornais, a participação em reuniões para resolver problemas colectivos em grupos de debate etc... O cumprimento do ideal democrático na escola depende da adoção de formas de organização e de funcionamento da escola tendo a solidariedade, inclusão e justiça social como vetores estruturantes, concebendo as escolas como unidades autónomas e como comunidades cívicas. Isso implica transformar as escolas em espaços públicos geradores de compromissos e de esperança (Giroux, 2009 apud Patacho e Santome, 2017:283), espaços plenamente participados nos quais os assuntos de maior relevância para a comunidade educativa possam ser debatidos e discutidos.

Um dos estudantes afirmou: “Eu acho que nós podíamos ter aqui na escola uma zona para debates.” E rapidamente foi interrompido por outra estudante que disse: “Isso existe. Ele não está informado. Existe uma sociedade de debates.” E outra colega retorquiu: “Informa-te! E inscreve-te.” (Excerto de entrevista em grupo focal, 9 de junho de 2021). Ferreira (2007: 82) constata a desinformação relativa e o desconhecimento da estrutura organizativa da escola por parte da classe discente: “os alunos apresentam quase total desconhecimento e aqueles que pertencem aos órgãos do pedagógico ou da assembleia apresentam uma atitude de grande reserva e prudência (silêncio expectante), assumindo principalmente, uma presença e não uma participação.” Quando questionados sobre os espaços em existem na escola para debater e expressar, onde possam debater problemáticas que se considerem pertinentes, os alunos desacreditam a predisposição geral para debater os assuntos centrais da escola ou outros assuntos da atualidade, que ultrapassem os currículos educativos.

“Na escola há uma falta muito grande de uma disciplina para falar de coisas que são importantes. O problema é que eu acho que eles não têm uma disciplina dessas porque para discutir assuntos presentes temos que usar muito as nossas opiniões e eu acho que a escola não quer ter pessoas com opiniões diferentes porque depois fica um bocado para os alunos perceberem. Sei lá... cada professor vai ter uma opinião diferente acerca do que está a acontecer no presente e depois fica um bocado confuso. Mas eu acho que era importante ter uma disciplina que discutisse o que está a acontecer agora...” (Aluno K, 2021, entrevista em grupo focal).

Assim sendo, não basta que se legisle a participação democrática. Observa-se uma discrepância entre alguns destes princípios e o que é observado na realidade escolar. É necessário compreender a tradução da participação decretada no quotidiano da vida escolar e compreender as dificuldades, obstáculos e bloqueios específicos que conduzem à não-participação, com a constatação de um “défice de informação, défice de democracia e défice de utilidade” (Barroso, 2001: 113), com a sua desvalorização enquanto espaços de conhecimento, intervenção alargada sobre os assuntos da escola e espaços de conflitualidade fundamental ao debate e decisão. Apesar de legalmente prevista e apesar da consensualidade discursiva e retórica apoiante da participação discente, a participação dos jovens é pouco valorizada e caracterizada como maioritariamente passiva e desinteressada. Vários autores e

investigadores (Barroso, 2011; Sá, 2004; Gouveia, 2013; Ferreira, 2007; Lima, 1990; Lima & Afonso, 1990; Caiado, 1990; Palhares, 1996) observam um défice de participação dos atores educativos, nomeadamente da participação discente e analisam as incongruências e desarticulações que estão na base desta mencionada passividade, que caracteriza tanto a participação dos alunos, quanto de outros atores da comunidade educativa, como analisaremos de seguida. A descrita passividade, associada à falta de motivação, assente em ideias estereotipadas de desinteresse e incapacidade dos alunos, que alegadamente não se manifestam interessados em aproveitar a ‘oferta participativa’.

“Face à facilidade das explicações estereotipadas, que redundam afinal na culpabilização da geração jovem (...) importa estudar o problema considerando o contexto político, as estruturas organizacionais, as relações entre diferentes atores e suas respetivas estratégias, a condição social da juventude portuguesa, os processos de socialização escolar e organizacional.” (Lima, 1990: 32).

Com base nos inquéritos e entrevistas a cerca de 750 alunos, em várias escolas do Distrito do Porto em 2004, Ferreira (2007) observa entre a maioria dos alunos “desinteresse pelas coisas da escola, valorizando o que se passa nas turmas, referindo-se a participação escolar quase exclusivamente a esta dimensão dos interesses dos alunos” (Ferreira, 2007: 85). No entanto, em 2013, a mesma autora admite que, ao mesmo tempo, a escola ocupa um lugar de centralidade nas preocupações dos jovens na esfera pessoal e que estes se expressam claramente em relação à qualidade relacional entre professores e alunos, denunciando sentimentos de injustiça, indignação e desejando maior proximidade, maior horizontalidade e maior respeito: “Não ouvem as nossas propostas, o que temos a dizer, alguns discutem as coisas connosco mas decidem eles” (excertos de entrevistas in Ferreira, 2013: 178-179). A autora reflete: “Podemos salientar que os jovens têm opiniões e argumentos que são capazes de expressar e mobilizar com espírito crítico. Falta-lhes com certeza, confiança institucional e a oportunidade para se (pre)ocuparem genuinamente e com paixão em relação à escola.” (Ferreira, 2013: 184).

No decorrer da intervenção pedagógica, não observei um denominador de passividade ou falta de vontade como o descrito pelos vários autores acima mencionados. Observou-se alguma ambiguidade no modo como os alunos se envolviam e manifestavam as suas opiniões e preocupações em relação à escola e bastante falta de informação, mas uma grande vontade de intervir e agir na comunidade escolar. Os estudantes desdobraram-se em múltiplas iniciativas de intervenção quando lhes foi dada a oportunidade para autogerenciarem os projetos. Não lhes foi dada a oportunidade de selecionarem os meios através dos quais iriam intervir no espaço e na comunidade escolar, sem que essa intervenção tivesse que cumprir qualquer tipo de finalidade e propósito, cabendo aos próprios agir e planejar as ações e instalações que pretendem sem qualquer comprometimento com temas *a priori* selecionados.

Os estudantes divagaram, perderam-se, hesitaram no modo como planearam as suas ações e intervenções, mas manifestaram vozes ativas e críticas em relação à realidade escolar e manifestaram interesse em finalmente poderem intervir no espaço que habitaram durante os últimos anos dos seus percursos escolares. Os estudantes são geralmente acusados de não participarem, pelo menos da forma considerada conveniente e ‘politicamente correta’, ou seja, como consultores, colaboradores, apoiantes e executores das diretrizes escolares. No entanto, escutámos vozes de desalento e de desencanto face à realidade escolar. Uma parte considerável dos testemunhos recolhidos em entrevistas de grupos focais acima transcritos são indicadores de uma relação de estranheza que

atravessa a relação que os jovens estabelecem com a escola, um sentimento de não pertença, não reconhecimento que se traduz na distanciamento e na dificuldade de conciliar a dimensão pessoal do jovem com a dimensão da escola, como nos descreve Silva (2013). O distanciamento entre a cultura escolar e a cultura dos alunos provoca um equilíbrio tensional conseguido a partir do sacrifício do jovem, que abdica dos desejos próprios para caber no papel de aluno (Silva, 2013: 160). O processo de “alunização da juventude”(Correia e Matos , 2001: 95 apud Ferreira, 2007: 76) determina que “a passagem do aluno pela escola, ou seja , a passagem pelo estatuto do aluno, já não constitua a forma ‘natural’ de transição do jovem para o mundo adulto, mas uma forma universalmente compulsiva de aprendizagem do ofício do aluno (...) um culto do aluno como culto do dever(ibidem : 97) que afasta o jovem e torna “ impossível a convivência entre o jovem e o aluno” na escola (ibidem: 98).

Na tentativa de compreender como os estudantes vêm e sentem a sua própria participação e a sua vivência na escola, podemos também mobilizar a questão à luz da perspectiva de Perrenoud (1995), que considera que a integração no sistema de ensino implica o aprender a viver numa organização por parte do aluno, a partir de uma estratégia tendencialmente individualista, aprendendo a desenvencilhar-se e conduzindo a um fechamento no ‘cada um por si’. O autor considera que este funcionamento individualista, defensivo se traduz no investimento mínimo no trabalho, numa desconfiança na relação com o outro, e no conflito dissimulado com a hierarquia, mas que se materializa numa tendência conformista de acatamento das diretrizes superiores. Se refletirmos sobre as dinâmicas geradas e sobre as ações e posicionamentos que os estudantes tomaram, de facto, poderíamos descrever desta forma as relações de tensão geradas mas que se seguiram de uma acatamento geral. Relembramos, por exemplo, que os estudantes não questionaram, por exemplo, a retirada do painel de desenho coletivo nem propuseram outras alternativas.

As narrativas de formação para a cooperação e cidadania competem com a lógica individualista e competitiva que está presente no sistema educativo revelando de tal forma as incongruências ideológicas da instituição escola que podemos supor que eventualmente enfraquecem a predisposição para a participação ativa por parte dos alunos no contexto escolar. O “conflito dissimulado com a hierarquia” que Perrenoud (1995) menciona, vem na realidade tornar-se conveniente para muitas empresas e organizações modernas. “Pessoas politizadas não se atêm aos chefes e autoridades; eles pensam e agem de acordo com racionalidades discursivas.” (Leonardsen,2005: 4) Podemos supor que a capacidade de ação, intervenção e participação é algo que interessa e não interessa cultivar ao mesmo tempo. Conceber a escola como uma empresa, como refere Gouveia (2013: 20), assente numa “conceção economicista e mecanicista do homem e por uma visão reprodutora da educação, entendendo o aluno como matéria prima a ser moldada” é per si inibidor da participação ativa do aluno, ainda que tal participação esteja decretada e prevista. O reconhecimento do aluno não como produtor participativo do seu processo de aprendizagem, mas como consumidor passivo do saber escolar tem profundo impacto nos modos como o próprio reconhece o seu papel na escola e nos modos como este atua e se posiciona e, como é evidente, influência na predisposição para a sua participação. “Identificam-se e são vistos, ainda, por alguns parceiros educativos, como alguém que vai adquirir um serviço, neste caso obter formação e conhecimentos para o seu desenvolvimento e, não como uma parte integrante do processo de ensino-aprendizagem” (Gouveia, 2013: 51)

Os jovens adotam, portanto, uma postura de “adesão distanciada” à escola (Abrantes, 2005: 8), com a adoção de estratégias flexíveis ora de negociação parcial, de fuga ou de resistência, procurando manter o seu universo identitário autônomo. Esta resistência é alimentada pelo distanciamento e não reconhecimento da cultura escolar, tal como considera Abrantes (2005: 99) :

Disposições que manifestam face à escolaridade: resistência assumida — o que parece configurar uma cultura juvenil autonomizada ambiguidade, visto que as identidades são construídas em interação contínua com as condições e experiências proporcionadas pelo meio envolvente, as identidades juvenis são, em parte, produzidas na (e pela) escola.

Como frisado por Perrenoud (1995), possivelmente o aluno conduz a sua atuação e participação no espaço escolar como um “ofício” que atribui pouco sentido ao trabalho escolar e se orienta por uma visão instrumental e uma atitude utilitarista do saber escolar, atitude essa que é inconciliável com a formação do espírito crítico e interventivo, e que acompanha o total descrédito das práticas participativas políticas e comunitárias, pelo menos no contexto escolar. Lima (1998) caracteriza o envolvimento como o modo como os atores estão empenhados nas ações da organização, defendendo determinados interesses e apresentando soluções. Pode revelar-se: ativa, que pressupõe um elevado grau de envolvimento na organização, manifestando-se, entre muitas outras, na capacidade de influenciar decisões; reservada, que é caracterizada por um comportamento expectante, pendular, muitas vezes tático, que observa/analisa para tomar uma decisão mais esclarecida, protegendo os seus interesses; passiva, que se manifesta por atitudes de desinteresse e alheamento, onde o indivíduo desaproveita as oportunidades/direito de participação.

No decorrer do estágio pedagógico, observaram-se dinâmicas de participação dos estudantes com graus muito díspares de envolvimento. Quer na preparação e planeamento da exposição final dos alunos, quer no mapeamento das intervenções artísticas, quer na organização do evento da Semana das Artes, a participação dos alunos construiu-se com dinâmicas muito particulares, nas quais se evidenciava muito envolvimento por parte de alguns indivíduos, alguns dos quais eram simultaneamente os seus representantes, delegados e subdelegados de turma e que ficaram responsáveis por um conjunto de ações. Assim sendo, apesar do funcionamento regular dos grupos de trabalho no que dizia respeito às tarefas e processos de criação artística, no que dizia respeito ao envolvimento nas atividades e ações que ultrapassavam a sala de aula e o cumprimento das propostas didáticas, observaram-se estruturas participativas muito centradas em torno de alguns indivíduos e não no envolvimento social coletivo. Uma das estudantes queixa-se da dificuldade de organizar a exposição e a semana das artes sem que o trabalho fosse delegado por todos e outros alunos queixam-se da fraca adesão na entrega de trabalhos e exposição dos mesmos.

“ Eu gostei muito de trabalhar na organização da semana das artes, embora admita que foi muito pesado. Foram muitas horas aqui a fazer as coisas porque também não houve muita gente a ajudar...”

(Aluna S, 2021, entrevista em grupo focal).

“- Cada vez tens menos trabalhos. Houve pessoas da nossa turma que não deram nenhum trabalho. Isso torna um bocado difícil.

- Tu não podes meter a culpa no que os outros não fizeram para justificar...

- Precisamente, a escolha é deles.

- Pronto, mas nós também não temos culpa deles não terem dado os trabalhos. Ficou assim mais pobrezinha este ano por causa disso.

- Sim, mas também não os podes obrigar a entregar mais trabalhos.”

(Excerto de entrevista em grupo focal, 9 de Setembro de 2021).

É questionável se estes indivíduos que ocupam o lugar de representantes, delegados e subdelegados de turma e em quem são delegados um conjunto de tarefas, são ou não caracterizadores das vozes do grupo que representam e se a sua ação substituidora de uma coletividade fortalece ou enfraquece a estrutura social mais ampla da participação. May (2006) denomina os indivíduos que apresentam um alto grau de envolvimento participativo de ‘os suspeitos do costume’, questionando-se se a sua atuação não impede uma auscultação mais significativa e o envolvimento mais relevante do grupo como um todo. Será esta uma lógica que obscurece a diversidade e as vozes reais da comunidade discente? Que outras alternativas plausíveis existem?

Finalmente, podemos também recorrer ao “triângulo do envolvimento” (May, 2006: 315), para compreender a profundidade com que cada ator se envolve nos processos participativos. A qualidade do envolvimento implica diferentes níveis de compromisso, energia, tempo despendido pelo participante, o que se traduz num envolvimento mais ou menos continuado no tempo. O autor relaciona a profundidade do envolvimento e a quantidade de participantes dispostos a envolverem-se nos processos participativos. Quanto mais alto for o envolvimento, maior as demandas de tempo e energia por parte do participante e como tal, menor a quantidade de indivíduos.

A participação nos grupos mede-se igualmente pelo grau de solidariedade e sentimento de pertença que o indivíduo nutre pelo coletivo ou comunidade, que determina o seu grau de adesão na prossecução dos fins que beneficiam coletivamente o grupo. Tal como Lima & Afonso (1990) frisam, quando a participação não é significativa para os próprios, isto é quando a participação na tomada de decisões é ilusória ou manipulada por outros atores, o que demonstra o desinteresse e recusa em participar num processo esvaziado de conteúdo e interesse para o próprio. Claramente, as tensões surgem quando as necessidades e desejos dos atores a quem a participação é solicitada não se encaixam perfeitamente na determinação da estrutura política, neste caso nos objetivos determinados pela escola. A forma como cada um desenvolve a sua ação estratégica, depende, de alguma forma, da perceção que cada um tem do processo participativo e do impacto da sua intervenção. A participação é efetiva, quando o indivíduo considera que a participação surte efeitos e quando esta participação serve também os propósitos e interesses individuais e do grupo que representa, o que parece em parte rever-se na situação de participação dos alunos na Semana das Artes no decorrer do estágio curricular. No decorrer do estágio, podemos ter ou não observado algumas estratégias conducentes à não-participação, o que faz com que os estudantes exibam depois um nível elevado de descrédito e desconfiança do sistema participativo e dos discursos falaciosos retóricos e se abstenham de seguida à participação, tal como expressaram em inúmeros testemunhos nas entrevistas em grupos focais.

Entendendo o espaço escolar “como um espaço organizacional privilegiado para a aplicação de modelos políticos” (Costa, 2003: 79), consideramos então um espaço de divergência de interesses, conflitos e poder, onde se verificam disputas entre “grupos de interesse”, estratégias ora de coligação ora de competição, relações de poder entre os seus atores, pressões/influências externas políticas, económicas e sociais. Assim sendo, a participação dos grupos de atores sociais demonstra-se mais

efetiva se é significativa para os mesmos e se lhes é apresentada como ferramenta útil para perseguir os seus objetivos e interesses coletivos do grupo, para reivindicar ou fazer face às pressões, interesses ou estratégias de outros grupos. Se a participação e envolvimento que se deseja por parte de um grupo (neste caso dos alunos) é apenas uma participação convergente, direcionada para a realização das metas definidas pela escola e rejeita ações divergentes que entrem em rutura com os objetivos definidos, então as estratégias da instituição são conducentes à não-participação ou a formas de "pseudoparticipação"(Núñez, 1999: 19), tal como se observou durante o estágio pedagógico.

Durante o decorrer do ano letivo, pude estar atenta às várias instâncias de decisão escolar, quais são as estratégias adotadas pelos representantes institucionais, nomeadamente pela direção e administração escolar e pelos seus representantes membros da classe docente e que interferem no modo como os estudantes participam do processo de ação e transformação da realidade que os circunda. Podemos observar também atentamente, como a instituição escolar se posicionava e que apoio prestava às iniciativas que partem da comunidade e dos indivíduos que se pretendem envolver, no qual pareceu haver uma vontade manifesta dos alunos em participar (ainda que não todos), mas simultaneamente se observou um posicionamento da instituição que possivelmente não a favorece.

Simultaneamente, obrigou-me a analisar a própria proposta didática que lhes foi apresentada e verificar de que modo os estudantes participaram na construção da mesma e de que forma foram comunicadas e negociadas as orientações e as metas traçadas. Como foram as problemáticas trazidas para debate? Por iniciativa de quem? Como foram as estratégias deliberadas, debatidas e organizadas?

Lima (1998: 182) diferencia a participação formal, a partir dos canais previstos pela organização e legalizados e a informal, que surge a partir de regras informais produzidas, normalmente por pequenos grupos, à margem das regras prescritas formalmente. Em algumas situações, a participação reacionária contra a regulamentação vigente ou a partir de nova regulamentação ocorre por oposição às regras decretadas ou, como complemento a essas regras, quando consideradas insuficientes, desajustadas ou indesejáveis. O autor diferencia, de igual modo, a orientação da ação que poderá revelar-se convergente, se direcionada para a realização das metas definidas pela escola ou divergente, quando estamos perante uma rutura com objetivos definidos, onde os atores "caminham" em sentido contrário ou diferente do definido pela escola.

Assim sendo, pude testemunhar durante o ano letivo as articulações e desarticulações das lógicas participativas no contexto escolar, o que me fez equacionar os discursos acerca do défice de participação e intervenção dos atores educativos especificamente dos alunos, ponderando os fatores que condicionam a atuação dos jovens na escola e que contribuem para o alegado distanciamento entre o jovem e a escola. Este exercício de reflexão pretende colocar em perspetiva a adesão efetiva dos atores educativos às realidades institucionais escolares, questionando como é que a escola se pode transformar num espaço onde a tomada de decisão e as responsabilidades sejam partilhadas e que a atuação aconteça de forma colaborativa, onde os assuntos de maior relevância para a comunidade educativa sejam debatidos coletivamente. Os propósitos enunciados da participação democrática não podem ser assumidos enquanto vetor estruturante na vida das escolas sem que os discentes tenham um papel relevante e sem que a sua participação seja efetivamente concretizada.

O conceito de participação é fortemente aplaudido, mas, quando reivindicado pelos grupos minoritários ou os grupos que não são detentores do poder de decisão, enquanto poder real para influenciar os resultados do processo participativo democrático, obtém resistência ou é transfigurado num processo participativo vazio, um ritual formal vazio e instrumentalizado para outros propósitos.

5. Dissenso e Dinâmicas de Poder na Realidade Escolar

Muito frequentemente, a instituição escolar adota estratégias que visam a coesão e o desenvolvimento comunitário, com vista à promoção de um sentimento de pertença e identidade da comunidade, com vista à participação cooperante e à promoção de integração social, ou seja, à promoção de inter-relações harmoniosas entre diferentes indivíduos e grupos socioculturais. Estes princípios residem em estratégias de estimulação da participação cívica e envolvimento amplo dos membros de uma comunidade escolar. Mais dificilmente, a instituição escola promove estratégias de reivindicação por direitos de um segmento da população, prejudicado ou em desvantagem, que implique uma revisitação das dinâmicas de distribuição do poder e dos recursos ou incentive estratégias de mobilização e confronto de ideias divergentes, pois estas ações são conducentes ao confronto social, à segmentação e fragmentação da sociedade, agudizando a luta entre interesses de grupos sociais diversos. Que construção de posicionamento crítico se pode almejar no espaço escolar se este impõe continuamente uma narrativa positivista de harmonia, coesão e consenso? Não será esta uma narrativa de exclusão?

O poder participativo é efetivo, quando promove a integração dos envolvidos nos processos de decisão e oferece a real possibilidade de redistribuição de poder, permitindo os grupos atualmente excluídos dos processos políticos e económicos serem ativamente incluídos. Caso não se verifiquem estas condições, trata-se da circulação vazia de vocábulos como autonomia, participação e emancipação nos discursos políticos. No contexto educativo, reconhecemos o conflito entre diferentes interesses dos diferentes grupos de atores da comunidade educativa, e vemo-nos obrigados a reconhecer que a tomada de decisão é resultante dum processo de negociação influenciado pelas relações de poder entre os seus atores, por pressões e influências externas. Para Lima (1998), a participação no contexto educativo institucional, associada a um projeto político democrático, implica “a afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento limitativo e mesmo inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, fator quer de conflitos, quer de consensos negociados.” (Lima (1998: 182). Todos os constrangimentos do sistema representativo e todos os obstáculos ou impedimentos para a participação efetiva dos grupos não detentores do poder, são na realidade barreiras para a real perseguição de redistribuição do poder. À luz desta perspetiva, como podemos questionar a tão evidente distância entre a retórica e a prática democrática nas escolas? “Terá o modelo conseguido gerar e obter consensos que, parcialmente, denegam os próprios pressupostos participativos a nível

formal, ou terá conduzido certos atores para uma estratégia de passividade e de não participação da qual outros pudessem vir a beneficiar?” (Lima, 1990: 32). De que forma a participação aparente dos discentes não cumpre um formalismo democrático com uma dimensão supérflua e dispensável, mas que em nenhuma circunstância coloca em causa a prevalência do poder de gestão da classe docente sobre a intervenção dos alunos e outros atores da comunidade educativa?

Temos então que ter em conta o espaço escolar como um espaço de divergência de interesses, conflitos e poder, onde se verificam disputas entre “grupos de interesse”, estratégias ora de coligação ora de competição, relações de poder entre os seus atores, pressões/influências externas políticas, económicas e sociais. Assim sendo, a participação dos grupos de atores sociais demonstra-se mais efetiva se é significativa para os mesmos e se lhes é apresentada como ferramenta útil para perseguir os seus objetivos e interesses coletivos do grupo, para reivindicar ou fazer face às pressões, interesses ou estratégias de outros grupos. Observámos, no decorrer do estágio curricular que a participação e envolvimento dos estudantes é desejável e acolhida pela instituição escolar, quando esta é uma participação convergente, direcionada para a realização das metas definidas pela escola e pelo projeto educativo, mas também testemunhámos o posicionamento da instituição face a ações divergentes que entrem em rutura com os objetivos definidos. “O processo de participação discente é remetido para lugar secundário face à distribuição de poder a outros atores educativos mais influentes. (...) Reduzida a tecnologia pedagógica, sem conteúdo político, a participação discente pode redundar numa forma de participação manipulativa e de doutrinação.” (Lima, 1990: 32) O domínio da classe docente tende a condicionar a participação tanto de discentes quanto de outros atores não docentes. Estevão (2001: 71 apud Ferreira, 2013: 184) realça a dimensão política e ética da escola com “a sua compreensão como uma arena social e política, pelo relevo dado ao poder e privilégio, aos interesses e influências, às racionalidades e argumentações, às práticas (micro) emancipatórias ou de subjugação, às dinâmicas de coordenação da ação.”

Na perseguição de um ideal de escola democrática, justa e assente numa cultura participativa não se pode ignorar os processos de discordância, o conflito, a indecisão e a negociação nos processos de tomada de decisão nem descartar a pluralidade de visões, objetivos e interesses. A conflitualidade subjacente aos processos de redistribuição de poderes não pode ser ocultada. Pelo contrário, a participação efetiva encontra-se dependente da abertura para a possibilidade de debate, de oposição, antagonismo e negociação, tal como argumenta Chantal Mouffe (2007: 5): “a especificidade da democracia moderna é precisamente o seu reconhecimento e legitimação do conflito. (...) O consenso é necessário, mas deve ser acompanhado por discordância”.

E de que forma se reivindica o papel interventivo da arte no contexto escolar nas dinâmicas entre o marginal e o institucional? Varela (2016: 46) apresenta-nos uma conceção dos espaços educativos como espaços de opressão e de resistência e propõe o ativismo pedagógico como ferramenta para empoderamento e desconstrução dos padrões ideológicos de subjugação epistémica. Por outro lado, Mooffe (2007) propõe a prática artística como estratégia de resistência contracultura contra a dominação capitalista, numa abordagem agonística e apresenta-nos o espaço público como um espaço plural, de confronto agonístico onde ocorre uma série de oposições e divergências onde o consenso racional é uma impossibilidade sem que haja um processo de exclusão. Da mesma forma, podemos

questionarmo-nos sobre o espaço escolar, na sua condição de espaço público, sempre plural como uma multiplicidade de superfícies discursivas, de vozes e opiniões onde almejar por um consenso apaziguador será sempre instaurar uma narrativa de exclusão e subjugação sobre os indivíduos.

Neste entendimento, é igualmente importante conceber as comunidades escolares como lugares de cooperação, partilha de valores comuns e reconhecimento, mas também como espaços de conflitualidade, ambiguidade de interesses ideologicamente diversos, destacando que o consenso não é condição essencial para o exercício da cidadania no contexto educativo. Antes pelo contrário, comunidades também são locais de conflito inevitável (Ferreira, 2012), o que nos possibilita um entendimento do espaço público como um espaço plural, de confronto agonístico onde ocorre uma série de oposições e divergências onde o consenso racional é uma impossibilidade sem que haja um processo de exclusão. O reconhecimento da diversidade e pluralismo é parte essencial para o desenvolvimento coletivo e participação democrática (Ferreira, 2012), sendo que o ignorar destes fatores apresentou-se historicamente como um meio para a reprodução das desigualdades sociais e das narrativas excludentes que asseguram a dominância de determinados grupos sociais sobre outros.

Neste seguimento, a prática artística abre espaço para a possibilidade de debate, de oposição e antagonismo e alarga horizontes para que se discutam narrativas ideológicas universalizadas que se impõem como verdades absolutas. A historiadora de arte Claire Bishop (2006) argumenta que no contexto da prática artística, se abre a possibilidade democrática da participação na relação que o autor estabelece com o público. A relação dos públicos com a arte reside na fricção, no antagonismo e não no conforto de uma pretensa subjetividade comum. Num desconhecido, e não num familiar, no desconforto e no estranhamento, mais do que na pertença. Ao falar deste lado relacional de antagonismo, fala de um espaço de interferência e de construção de posturas críticas.

Alguns estudantes procuraram estratégias contracorrente e contra institucional, para que os sujeitos procurem o eventual “corredor de liberdade” entre o que é proibido pela regulamentação decretada e o que não é proibido, mas é esperado pelo conjunto de regras e orientações da escola. A ineficácia de uma ação que no contexto escolar vai contra o está regulamentado como proibido é então suplantada pela possibilidade de criticar a instituição ‘por dentro’, nos limites do que é permitido/proibido, nos moldes expressos por Andrea Fraser (2005) com a aplicação do termo ‘crítica institucional’ ou por artistas como Hans Haacke ou Guerrilla Girls (Im. 60-62 do anexo 2). O ativismo na arte que pode ser associado com formas de atuação marginal e reacionária vem, num segundo momento, ser legitimado pelo sistema da arte. Procede-se à legitimação por parte do sistema museológico à institucionalização de projetos artísticos que colocavam em causa as próprias instituições e que reclamavam para si uma posição marginal ao sistema da arte.

NOTAS FINAIS

Neste relatório pretendeu-se refletir sobre a autonomia artística e sobre o papel da arte na intervenção político-social ou na transformação da realidade. Questionamo-nos se reclamar um papel interventivo para a arte como potenciadora de consciencialização ou mudança não será por si só suficiente para quebrar a autonomia artística e dissecamos as possibilidades e impossibilidades do comprometimento da arte com a mudança social, política e a ação direta.

Durante o estágio curricular, foi possível gerar dinâmicas em que é visível o modo como os estudantes abraçam ou receiam o experimentalismo e o radicalismo das práticas artísticas contemporâneas, observando as relações de proximidade ou de afastamento que os estudantes estabelecem com um possível comprometimento político, social e interventivo da arte. Alguns grupos desenvolveram projetos com pendor sociopolítico e refletiram sobre questões que lhes pareceram relevantes para o contexto educativo em que se inserem, mas nem todos os grupos manifestaram um comprometimento com a realidade social ou política. As respostas foram diversificadas e ricas, trazendo um conjunto de vozes e vontades que se levantaram, sem que todas falassem em uníssono nem que fossem dirigidas como se de uma orquestra se tratasse.

Na contemporaneidade provou-se não ser inconciliável a demanda pela autoridade e individualidade artística e o interesse pelo envolvimento político, desfazendo-se a dicotomia entre a autonomia artística e a intervenção numa coletividade exterior ao mundo da arte. A política e a experiência estética inter cruzam-se dado que a arte é parte integrante do processo social, económico e político e como tal pode ser entendida em diálogo com a esfera social, mais do que enquanto realidade autónoma, tal como entendida nas vanguardas modernistas. Desta forma, foi necessário analisar como projetos de intervenção artística e educativa - a concepção da prática artística ativista-atuam no universo social, político e económico onde se inserem, a partir da interseção entre o artístico e o pedagógico, social ou político. O papel da arte enquanto ferramenta reivindicadora, ativista e transformadora da realidade só pode ser conquistado através do entendimento da arte enquanto objecto de questionamento crítico. Da mesma forma, a prática artística no interior da escola tem obrigatoriamente que reivindicar-se como pólo de resistência, abrindo espaço para a possibilidade de debate, de oposição e antagonismo, na aceção do termo de Mouffe (2013), manifestando-se contra as narrativas ideológicas que se impõem como verdades absolutas. Como coloca Rancière:

“[o] sentimento deste impasse alimenta a vontade de dar à política da arte um objetivo que seja não a produção de laços sociais em geral, mas a subversão de laços sociais bem determinados, designadamente aqueles que são prescritos pelas formas do mercado, pelas decisões dominantes e pela comunicação mediática. A ação artística identifica-se então com a produção de subversões pontuais e simbólicas do sistema.” (Rancière, 2005a: 102).

Daqui se depreende a necessidade de desmontar narrativas de despolitização do campo educativo e de neutralidade, compreendendo que as produções culturais e educativas estão intrinsecamente ligadas ao teor político da sociedade em que emergem. Simultaneamente, clarifique-se que o comprometimento político e social não pode ser sinónimo de uma subordinação da radicalidade da criação artística a finalidades que lhe sejam extrínsecas, nem a cedência à pretensão de resultados sócio-políticos imediatos ou subjugados a propagandas político-partidárias. Da mesma forma, no contexto educativo, a prática artística tem que conquistar um espaço alheio a cedências e compromissos que afetem a exigência de aprofundamento das linguagens específicas de cada processo artístico ou que lhe retirem espaço para a investigação radical, honesta e alheia a processos de instrumentalização da arte para controlo e governação da população estudantil.

Indagar quais os limites da prática artística e avaliar as margens e fronteiras maleáveis da definição de arte leva-nos a estabelecer novas hipóteses de sentido e a refletir sobre a autonomia artística. Uma prática ou produção artística apenas é considerada como tal se renunciar ao seu carácter eminentemente útil? Ou as práticas artísticas podem servir um propósito mais amplo? Como entendemos a arte na sua possibilidade de conhecer o mundo, de se pronunciar eticamente ou de expressar pertencimento histórico? Pode-se, então, ponderar as práticas artísticas no espectro entre o comprometimento sócio-político e a radicalidade da autonomia absoluta de parte das propostas vanguardistas modernistas e analisar criticamente os elementos de tensão entre eles. Importa então, pesar na balança a realidade dos interesses, as motivações, as diferentes abordagens e práticas, as diferentes concepções de participação e envolvimento dos participantes, para poder examinar as práticas contemporâneas nos domínios da arte, da política e da intervenção social. A arte emprega um conjunto de estratégias de autonomização face às lógicas da utilidade, ao reivindicar o seu espaço de liberdade criativa. A crença na autonomia da arte face ao envolvimento sociopolítico funda-se no carácter de exceção do território artístico, alimentada pela condição de excepcionalidade e genialidade do artista. A dissociação entre o mundo da arte e o ‘mundo real’ instaura uma narrativa conflituante entre os discursos da contemporaneidade sobre a arte e a educação artística no âmbito do ensino escolar, que se afirma generalista e de acesso democratizado. Daí que seja interessante discutir, a partir da intervenção pedagógica no decorrer do estágio pedagógico, a autonomia da educação artística face a um conjunto de funções que lhe é atribuída.

Ao ponderar as fricções resultantes do comprometimento da educação artística com os papéis que lhe são incutidos e com uma possível subordinação da prática artística a efeitos sociais e políticos imediatos, vimo-nos na necessidade de recalibrar o entendimento da arte e da sua abrangência e da sua implicação de ordem social, política e moral. Tomei em consideração que a instrumentalização da arte a fins económicos, sociais e políticos, enumerando uma lista de argumentos que legitimem a arte como algo fundamentalmente útil, implica em última análise despir a prática artística da sua radicalidade e experimentalismo e da possibilidade de deriva e de desvio. A prática artística escapa à optimização e ao entendimento utilitarista e imediatista que rege a lógica capitalista e consumista. No

entanto, não se trata de renunciar ao evidente impacto de ordem política e social que a arte gera nem atirá-la para um lugar de isolamento e apatia face à realidade cultural que a circunda.

Do mesmo modo que se analisa o entendimento que se constrói sobre o papel da arte e sobre as funções que são atribuídas à arte na sociedade, se analisam paralelamente as funções que incumbem à educação artística, ponderando a instrumentalização das artes no território educativo. Foi então necessário dissecar alguns dos discursos de validação e valorização do ensino artístico e alguns dos argumentos assentes nas competências que alegadamente são desenvolvidas a partir da educação artística, para procurar as teias de poder e saber nas quais estes discursos se enredam e procurar dissecar as concepções sobre a arte que neles se vinculam. Nesta ótica, analisámos o conjunto de funções que, na perspectiva da instrumentalização das artes, a educação artística desempenha no desenvolvimento sensorial, afetivo e psicológico do sujeito, com o desenvolvimento da personalidade ou com a intervenção terapêutica a partir das artes. Da mesma forma, um conjunto de argumentos recorrentes assenta no desenvolvimento da cidadania, garantindo a formação de um bom cidadão e no potencial da arte para a intervenção social de grupos em risco, bem como na sua contribuição para a coesão social e comunitária e para a melhoria das relações interpessoais. Desta forma, analisámos nos discursos político-educativos a argumentação retórica do papel da arte em que a arte é vista, nas palavras de Gaztambide-Fernández (2013: 214 apud Assis, 2017: 15), “como elixires que podem ser injetados para transformar as situações educativas e garantir resultados particulares”. Este processo de instrumentalização das artes encontra na arena escolar um movimento dúbio de simultâneo alargamento das potencialidades auto expressivas e desenvolvimento da interioridade e de repressão, controlo de condutas desviantes ou nocivas na formação do cidadão que se deseja.

A educação e o ensino das artes apresentam-se moldados por um discurso de consensualidade relativamente à importância da educação e da criação artística assente num conjunto de missões das artes na sociedade. Este papel que é atribuído à arte na sociedade aponta para a necessidade de criação de condições indispensáveis para que todas as crianças beneficiem da oportunidade de iniciação na área artística durante a escolaridade básica. Ainda que apontando argumentos por vezes diametralmente opostos para a sua importância e também assentes em concepções opostas sobre o que a arte é ou deve ser, a democratização das práticas artísticas sofre na realidade um processo de bloqueio e resistência. Cabe-nos também, enquanto professores e investigadores da educação artística, desmontar este arquivo de construções culturais que inundam os discursos político-educativos, que trespassam os documentos oficiais das disciplinas do ensino das artes e que são transportados para as práticas educativas e para as relações que se estabelecem na comunidade escolar.

Observando as dinâmicas interpessoais entre os vários atores sociais na Escola Secundária da Maia, questionamo-nos sobre as relações de poder e de saber que estão na base da fabricação de determinados discursos, que apontam a educação artística como conivente com uma estratégia educativa politicamente comprometida com determinados objetivos pré-traçados, os quais transformam a criação artística no contexto escolar num gesto altamente convencionalizado, regulado e ritualístico. A produção da arte escolar em conformidade com os ideais humanistas professados nas narrativas teórico-educativas resultam em resultados estilísticos cuja aparência é espontânea, livre e

criativa, mas que se distanciam da realidade hiper regulamentada e condicionada em que os trabalhos são produzidos. Tornando a retórica de uma aprendizagem humanista credível, gera-se, no entanto, um processo transformativo que transfigura a criação artística num produto didatizado e que professa entendimentos da arte que se afastam radicalmente das propostas apresentadas no mundo da arte contemporânea. Os métodos, processos e abordagens em jogo na prática artística contemporânea raramente sobrevivem dentro da escola onde se pacificam as tensões que são inerentes ao processo de criação artística contemporâneo.

A metodologia de intervenção pedagógica passou pela intervenção artística no espaço escolar que permitiu questionar sobre os entendimentos e funções que são atribuídas ao ensino artístico na instituição escolar, colocando em causa os discursos dominantes e em grande parte, procurando intencional e sistematicamente lutar contra as narrativas de subjugação ideológica. O desconhecimento e desentendimento sobre as produções artísticas no espaço escolar levou os estudantes a refletirem sobre a difícil tarefa de justificar o estatuto de obra de arte ou proposta artística fora dos espaços consagrados e legitimados do museu ou da galeria, num universo pós-Duchamp nos quais se testam com frequência as ambiguidades entre um gesto e uma ação performativa, entre um objeto vulgar e um *ready made*. A tarefa de resolver as questões que se prendem com a identidade ontológica da obra de arte e a distinção entre a arte e realidades indiferenciadas adquire contornos especialmente ambíguos fora do espaço expositivo museológico, num espaço complexo como o espaço escolar.

Foi neste processo de negociação, de tensão entre o que é ou não possível fazer no contexto escolar, que residuiu a possibilidade de reflexão e reivindicação de um outro lugar para as práticas artísticas no contexto escolar. Pensar no que é ou não possível fazer no espaço escolar, considerar utopias e processos de reinvenção do lugar são ferramentas intelectuais muito mais úteis para os propósitos que estabelecemos do que conceber propostas educativas enquadradas dentro do limite do que é exequível e do que é possível. A proposta de intervenção e ação no espaço escolar permitiu aos estudantes analisar, testar, refletir, aferir reações por parte dos restantes agentes sociais, verificar os impactos de determinadas ações imprevistas no espaço, imaginar modos de perturbação do estabelecido e como tal, equacionar alterações e mudanças na ordem vigente. Através da atenção à ação e interação dos estudantes e, a partir dos seus comentários orais, das suas discussões e debates em contexto de sala de aula e no contexto das entrevistas em grupos focais, foi possível assistir ao modo como os estudantes equacionam as narrativas de poder e de dissenso na escola, experimentando relações de dissociação ou união, de pertença ou de desconforto e desvinculação com o que se estabelece no espaço escolar. Dá-se também o encontro entre a heterogeneidade identitária da população estudantil e um espaço escolar de cariz eminentemente institucional e público, onde se desenvolve um binómio de ação e restrição, de preservação da ordem e da disciplina e, por outro lado, se assiste ao movimento de manifestação da identidade e liberdade de ação.

A ponderação das incongruências discursivas que rodeiam as questões participativas no contexto escolar obrigou-me a uma análise comparativa entre o que são as retóricas que apoiam, reforçam e enfatizam a participação discente na escola e a prática efetiva nas formas de participação e intervenção e envolvimento dos estudantes na realidade escolar. Esta reflexão ajudou-me a

equacionar, durante a intervenção pedagógica, quais os processos de negociação e participação que se formaram entre os alunos, de que forma se criaram oportunidades para a tomada de decisão partilhada, a ação ou a cooperação na definição conjunta das estratégias. Foi, então, necessário diferenciar participação de envolvimento no contexto escolar e distinguir diferentes modos de participação, ponderando quais os modos de atuação apresentados discursivamente como participação, mas que ocultam estratégias conducentes à não- participação. Viu-se também a necessidade de desmontar as incongruências de um modelo escolar organizacional pretensamente neutro, mas onde evidentemente se conjugam conceitos –chave tais como interesses, conflito e poder. A participação dos atores educativos vê-se condicionada e influenciada por um conjunto de fatores: o conflito de interesses individuais ou de grupo, as relações de poder entre os seus atores, as pressões e influências externas como resultado da relação de proximidade com o poder político, económico e social e as coligações geradas para alcançar determinados fins, entre outros. Esta reflexão leva-nos a questionar de que forma a escola, à semelhança da instituição museológica, absorve e neutraliza as formas de atuação reacionárias, ativistas e desafiadoras. Como é que a escola atua direta ou indiretamente na neutralização do poder reivindicativo dos sujeitos para a construção de indivíduos e cidadãos com maior capacidade de aceitação de diretivas políticas e das normas sociais?

Ramos de Ó (2016) fala-nos do bloqueio das práticas criativas e da resistência à produção autoral, ainda que os discursos pedagógicos mencionem fervorosamente a autonomia e a liberdade do aluno. A ênfase é colocada, então, no aluno como leitor e espectador, tal como expôs Ramos de Ó:

“Urge, assim, pautar a aquisição dos conhecimentos por uma teatralização da inventividade, o que se deve traduzir na criação de cenários de trabalho curricular em que o ler (aqui entendido como o ato de acolher uma mundividência) se subordine ao escrever (aqui entendido como o jogo de palavras e de imagens que tornam qualquer mundo inteligível a partir do próprio sujeito escrevente).” (Ó, 2016: 214):

Nas propostas de intervenção apresentadas pelos estudantes, encontramos alguns posicionamentos que deambulam entre o marginal e a expectativa institucional e algumas estratégias disruptivas através de desafios deliberadamente inesperados, deslocados do contexto, situações imprevistas ou que perturbam e obrigam a uma mobilização inesperada do espectador e membro da comunidade escolar. Deste modo, as dinâmicas geradas abrem espaço para o questionamento crítico das relações de poder que constituem as formas hegemónicas de conceber a ação educativa, tal como se procurou apresentar dilemas e oportunidades para verbalizar vozes divergentes e perspetivas pluralistas. Durante o estágio na Escola Secundária da Maia, foi criada a oportunidade para questionar qual a presença da ação artística na escola e na comunidade, dotando a sua intervenção da possibilidade de refletir sobre determinadas características da escola e do espaço, denunciando, provocando ou intervindo criticamente, refletindo sobre as tensões presentes na realidade escolar. Abriu-se então oportunidade para o cruzamento de diferentes expectativas e diferentes conceções do que é a arte e qual é o lugar do artista. Neste encontro, foi possível desocultar a pluralidade de visões, as dinâmicas de poder e as complexidades do ensino das Artes Visuais na instituição escolar, abrindo espaço para o questionamento acerca do que é a arte e quais as suas potencialidades e limites.

BIBLIOGRAFIA

- ABRANTES, Pedro (2005) “Os Sentidos da Escola, Identidades Juvenis e Dinâmicas da Escolaridade”, *Análise Social*, 174, 204- 210
- ADORNO, Theodor (1993) *Teoria Estética*. Lisboa: Edições 70.
- AIKENS, Nick et al. (2016) *What’s the use? Constellations of Art, History and Knowledge*. Amsterdam: Valiz
- ALMEIDA, Alfredo (1976) *A Educação Estético-Visual no Ensino Escolar*. Lisboa: Livros Horizonte Lda.
- ANDERSON, Tom (2004) “Why and How we Make Art, with Implications for Art Education”, *Arts Education Policy Reviews*, 105, 31-38.
- ARNSTEIN, Sherry (2010 [1969]) “A Ladder of Citizen Participation”, *Journal of the American Institute of Planners*, 35, 216 -224. <http://dx.doi.org/10.1080/01944366908977225> ,24/06/21.
- ASSIS, Maria et al. (2017) *Ensaio entre Arte e Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. https://content.gulbenkian.pt/wp-content/uploads/sites/16/2017/09/29120319/10x10_EnsaioentreArteeEducacao-1.pdf ,20/06/21.
- ATKINSON, Dennis (2011) *Art in education: Identity and practice* London: Whitechapel.
- ATKINSON, Dennis (1998) “The Cultural Production of Ability in Drawing”, *International Journal of Inclusive Education*, 2, 45-54.
- BAUDRILLARD, Jean (1979) *A sociedade de Consumo*. Lisboa: Edições 70.
- BAUDRILLARD, Jean (1972) *Para uma Crítica da Economia Política do Signo*. Lisboa: Edições 70.
- BAUDRILLARD, Jean (1968) *O Sistema dos Objetos*. Lisboa: Editora Perspetiva.
- BARTHES, R. (1967) *The Death of the Author*. London and New York: Routledge/Macat International Ltd. <http://artsites.ucsc.edu/faculty/Gustafson/FILM%20162.W10/readings/barthes.death.pdf> ,22/05/21.
- BARROSO, João (1985) “Para o Desenvolvimento de uma Cultura de Participação na Escola”, *Cadernos de Organização e Gestão Curricular*. Instituto de Inovação Educacional, 3-32.
- BENJAMIN, Walter(1992) *Sobre Arte, Técnica, Linguagem e Política*. Lisboa: Relógio d’Água.
- BISHOP, Claire (2012) “Pedagogic Projects: ‘How do you bring a classroom to life as if it were a work of art ?”, in Claire Bishop (org.) *Artificial Hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship*. London; New York: Verso, 241- 274.
- BISHOP, Claire (2006) “The Social Turn: Collaboration and Its Discontents”, *Artforum International*, 44, 178–183.
- BISHOP, Claire(2004) “Antagonism and Relational Aesthetics”, *CUNY Academic Works*, 110, 51-79. https://academicworks.cuny.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1095&context=gc_pubs ,20/04/21.
- BOURDIEU, Pierre (1999) *Escritos de Educação.1930-2002*. Petrópolis: Editora Vozes.
- BOURDIEU, Pierre (1996) *As Regras da Arte. Gênese e Estrutura do Campo Literário*. São paulo: Companhia das Letras.
- BOURDIEU, Pierre (1982) “Reprodução Cultural e Reprodução Social” , in Sérgio Grácio (org.) *Sociologia da Educação I, Antologia*. Lisboa: Livros Horizonte.
- BOURRIAUD, N. (2009 [1998]) *Estética Relacional*. Editora Martins Fontes. https://kupdf.net/download/est-eacute-tica-relacional-nicolas-bourriaud_58dc634fdc0d60bc34897106_pdf ,20/03/21

- BORJA-VILLEL, Manuel (2014) *What, How and for Whom. Really Useful Knowledge*. Madrid: Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia.
- BUTLER, Cornelia (1999) "Ends and Means", in *Afterimage: Drawing through process* [cat. exp]. Los Angeles: The Museum of Contemporary Art, April 11 – August 22, pp. 82-112.
- CORTESÃO, Luiza (2003) "O Arco-íris e o Fio da Navalha: Problemas de Educação face às Culturas: Um olhar crítico." *Dossier de Educação Intercultural*. 115-140.
- CORAZZA, Sandra (2011) *O que Quer um Currículo? Pesquisas Pós-críticas em Educação*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- CORREIA, Victor (2019) *A Censura e o Vandalismo na Arte*. Lisboa: Editora Página a Página.
https://www.academia.edu/36543664/A_Censura_e_o_Vandalismo_na_Arte, 20/08/21
- COSME, Ariana & TRINDADE, Rui (2010) *Escola, Educação e Aprendizagem*. Rio de Janeiro: Wak Editora.
- CRUZ, Hugo, BEZELGA, Isabel & MENEZES, Isabel (2020) "Para uma Tipologia da Participação nas Práticas Artísticas Comunitárias: A Experiência de Três Grupos Teatrais no Brasil e Portugal", *Revista Brasileira de Estudos da Presença*, 10. <http://dx.doi.org/10.1590/2237-266089422>, 20/08/21
- CRUZ, Manuel et al. (1984) "A Condição Social da Juventude Portuguesa.", *Análise Social*, 20, 285-307.
- CRUZ, Manuel (1985) "A Participação Política da Juventude em Portugal", *Análise Social*, 21, 1067-1088.
- DAMASIO, António & Hanna (2001) *Brain, Art and Education. Unesco Conference on Arts and Education*. Brain and Creativity Institute and Dana and David Dornsife Cognitive Neuroscience Imaging Center. University of Southern California. Los Angeles: USA.
- DANTO, Arthur (1999) *Después de Fin del Arte: el Arte Contemporáneo y el Linde de la Historia*. Barcelona: Paidós.
- DANTO, Arthur (1998) *Beyond the Brillo Box: The Visual Arts in Post-Historical Perspective*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- DANTO, Arthur (1997) *Connections to the World: The Basic Concepts of Philosophy*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press.
- DANTO, Arthur (1964) "The Artworld", *Journal of Philosophy*, 61, 571-584.
- DEBORD, Guy (2012 [1967]) *A Sociedade do Espectáculo*. Lisboa: Antígona.
- DELORS, Jacques e al. (1996) *Os quatro pilares da educação. Educação um Tesouro a Descobrir*. Relatório para a UNESCO a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Porto: Ed. ASA.
- DERRIDA, Jacques (1972) *Margens da Filosofia*. Porto: Rés-Editora.
- DEWEY, John (2007 [1916]) *Democracia e Educação*. Lisboa: Didática Editora.
- DIREÇÃO GERAL DA EDUCAÇÃO (2018). *Educação Estética e Artística* [website]. <http://educacaoartistica.dge.mec.pt>, 14/06/21.
- DHAWAN, Nikita & VARELA, Maria Mar (2009) "Breaking the Rules, Education and Post-colonialism", in Carmen Mörsch (org.) *Documenta 12 Education. Between Cultural Praxis and Public Service Results of a Research Project*. Zurich: Diaphanes, 317–332. <https://www.diaphanes.net/titel/breaking-the-rules-1058>, 06/09/21.
- DUNCOMBE, Stephen (2016) "Does it Work? The A/Effect of Activist Art", *Social Research: An International Quarterly*, 83, 115-134. <https://muse.jhu.edu/article/620873>, 06/09/21.
- EÇA, Teresa (2010) "A Educação Artística e as Prioridades Educativas do Início do Século XXI", *Revista Iberoamericana de Educación*, 52, 127-146.

- EFLAND, Arthur (1976) "The School Art Style: A Functional Analysis. Studies", *Art Education: National Art Education Association*. 17: 2, 37-44. <https://www.jstor.org/stable/1319979> ,06/09/21.
- EISNER, Elliot (2008) "O que Pode a Educação Aprender das Artes sobre a Prática de Educação", *Revista Currículo Sem Fronteiras*, 8: 2, 5-17.
- FERREIRA, Pedro , COIMBRA, Joaquim & MENEZES, Isabel (2012) "Diversity within Diversity – Exploring Connections between Community , Participation and Citizenship", *Journal of Social Science Education*, 11: 3, 118-132. <https://www.jsse.org/index.php/jsse/article/view/616> , 06/09/21.
- FERREIRA, Elisabete (2007) "A Hipocrisia Reina Nas Escolas- A propósito da Autonomia e da Tomada de Posse dos Jovens na Escola", in Carlinda Leite e Amélia Lopes (org.) *Escola, Currículo e Formação de Identidades*. Porto: Edições Asa, 74-91.
- FRASER, Andrea (2005) *Museum Highlights: the writings of Andrea Fraser*. Cambridge: MIT Press.
- FREIRE, Paulo (1997) *Pedagogia da Esperança. Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1997) *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1996) "Educação e Participação Comunitária", *Inovação*, Instituto de Inovação Educacional, 9: 3, 305 – 312.
- FOUCAULT, Michel (2004) *Poder e saber. Ditos & Escritos IV*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- FOUCAULT, Michel (1998 [1969]) "What is an Author?", in James Faubion (org.) *Aesthetics, Method And Epistemology*. New York: The New Press. https://www.sas.upenn.edu/~cavitch/pdf-library/Foucault_Author.pdf , 06/09/21.
- FOUCAULT, Michel (1997) *Vigiar e Punir. Nascimento da Prisão*. Petrópolis: Editora Vozes.
- GARCÉS, Marina (2014) "Além do Acesso: O Problema de Ter uma Relação Útil com o Conhecimento", in Marina Garcés (org.) *O Que, Como e para Quem. Conhecimento Realmente Útil* . Madrid: Museu Nacional Centro de Arte Reina Sofia.
- GOMBRICH, E. H. (1951 [1988]) *Meditaciones sobre un Caballo de Juguete y otros Ensayos sobre la Teoría del Arte*. Madrid: Editorial Debate
- GOMES, Helder (2004) *Relativismo Axiológico e Arte Contemporânea: de Marcel Duchamp a Arthur C. Danto: Critérios de Recepção Crítica das Obras de Arte*. Porto: Edições Afrontamento.
- GONÇALVES, L. Et al. (2005). *Programa de Oficina de Artes. 12º Ano. Curso Científico-humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação. Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. Acedido Junho 14, 2021, em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/oficina_artes_12.pdf 14/06/21
- GOUVEIA, Duarte (2013) *A Gestão da Escola e a Participação dos Atores Educativos*. Relatório de Atividade Profissional. II Ciclo de Estudos em Ciências da Educação Administração e Organização Escolar. Braga: Universidade Católica Portuguesa/ Centro Regional de Braga.
- GOUVEIA, L. Et al. (2004). *Programa de História da Cultura e das Artes. 10º e 11º Anos. Curso Científico-humanístico de Artes Visuais e de Línguas e Humanidades*. Ministério da Educação. Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/historia_cult_artes_10_11_12_0.pdf 14/06/21
- KANT, Immanuel (1990) *Crítica da Faculdade do Juízo*. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda.
- KRAUSS, Rosalind (1984) *Sculpture in the Expanded Field. The AntiAesthetic: Essays on PostModern Culture*. Washington: Bay Press.

- LEITE, Carlinda (2010) “Desafios que se Colocam à Escola Portuguesa”, in *Que Currículo para o Século XXI?*, Colóquios e Conferências Parlamentares, Assembleia da República, 22-28.
- LEONARDESEN, Dag (2006) “Empowerment in Social Work: an Individual vs. a Relational Perspective”, *International Journal of Social Welfare*, 16, 3-11.
- LIMA, Licínio & AFONSO, Almerindo (1990) “Participação discente e socialização normativa: na perspectiva de uma sociologia das organizações educativas”, *Revista Aprender*, 11, 29-37.
<http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/24467>, 06/09/21.
- LIMA, Licínio (1995) “Construindo um objeto: para uma análise crítica da investigação portuguesa sobre a Escola”, in Estrela, Barroso & Ferreira (Orgs.) *A Escola: Um Objeto de Estudo*. Lisboa: Afirse/Fac. De Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 9-28.
- LIPPARD, Lucy (1973) *Six Years: the Dematerialization of the Art Object from 1966 to 1972*. New York: Praeger.
- LOPES, P.F. (2006). *Programa de Oficina Multimédia B. Curso Científico-humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação. Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/oficina_multimedia_b_12.pdf ,14/06/21
- LYOTARD, Jean-François (1987) *O Pós-moderno Explicado às Crianças: Correspondência 1982-1985*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- MADOFF, Henry (2009) *Art School: Propositions for the 21st century*. Massachusetts: Massachusetts Institution of Technology.
- MARCHI, Rita de Cássia (2010) “O ‘Ofício de Aluno’ e o ‘Ofício de Criança’ : Articulações entre a Sociologia da Educação e a Sociologia da Infância”, *Revista Portuguesa de Educação*, 23, 183-202.
- MARCUSE, Herbert (1999) *A Dimensão Estética*. Lisboa: Edições 70.
- MARTINS, Catarina (2016) “(Im)possibilidades de um Devir. A Educação Artística que se Pensa”, in Madalena Wallenstein (org.) *Nós Pensamos Todos em Nós*. Lisboa: CCB - Fábrica das Artes.
- MARTINS, Catarina & POPKEWITZ, Thomas (2015) “E ‘Eventualizing’ of Arts Education. Sisyphus 1”, *Critical, Cultural and Historical Perspectives on Arts Education*. Instituto da Educação, 7-17.
- MARTINS, Catarina & ALMEIDA, Catarina (2014) “Que Sentido para a Investigação em Educação Artística senão como Prática Política?”. *Educação, Sociedade & Culturas*, 40, 15-29.
- MARTINS, Catarina (2012) “Investigar em Educação Artística: A História do Presente como a Possibilidade de Desnaturalizar Alguns Lugares Comuns.”, *Revista Portuguesa de Educação Artística*, 2, 119-134.
- MARTINS, Catarina (2011) *As Narrativas do Génio e da Salvação. A Invenção do Olhar e a Fabricação da Mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal*. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- MARTINS, Raimundo & TOURINHO, Irene (2009) *Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa*. Santa Maria: Editora da Universidade Federal de Santa Maria.
- MAY, John. (2006) “Ladders, Stars and Triangles. Old and New Theory for the Practice of Public Participation”, *International Journal of Market Research*, 48 : 3, 305- 319.
- MENEZES, Isabel (2007) *Intervenção Comunitária: Uma perspectiva Psicológica*. Porto: Legis Editora.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018a). *Aprendizagens Essenciais. Desenho A. 10º Ano*.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_desenho_a.pdf 14/06/21
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018b). *Aprendizagens Essenciais. Desenho A. 11º Ano*.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_desenho_a.pdf 14/06/21.

- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018c). Aprendizagens Essenciais. Desenho A. 12º Ano.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_desenho_a.pdf ,14/06/21.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018d). Aprendizagens Essenciais, Oficina Multimédia B.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_oficina_multimedia_b.pdf ,14/06/21.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018 e). Aprendizagens Essenciais. Oficina Artes. 12º Ano.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_oficina_de_artes.pdf ,14/06/21.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018 f). Aprendizagens Essenciais, História da Cultura e das Artes. 10º Ano.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_hca.pdf ,14/06/21.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018 g). *Aprendizagens Essenciais, História da Cultura e das Artes. 11º Ano.*
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/11_hca.pdf ,14/06/21.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018 h). Aprendizagens Essenciais. Educação Visual. 3º ciclo.
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/educacao_visual_3c_ff.pdf ,14/06/21.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho. https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf ,14/06/21.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2012). Ajustamento do Programa de Educação Visual do 3º Ciclo do Ensino Básico, volume I. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_ev_programa_i_3c_1.pdf ,14/06/21
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). *Organização Curricular e Programas, Volume I, Ensino Básico do 3.º Ciclo.*
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/EV/eb_ev_programa_i_3c_1.pdf ,14/06/21.
- MOLDER, Maria Filomena (1999) *Semear na Neve: Estudos Sobre Walter Benjamin*. Lisboa: Relógio d'Água.
- MOUFFE, Chantal (2013) "Institutions as Sites of Agonistic Intervention", in Pascal Gielen (org.) *Institutional Attitudes. Instituting Art in a Flat World*. Amsterdam: Valiz, 63- 76.
- MOUFFE, Chantal. (2007) *Práticas Artísticas y Democracia Agonística*. Barcelona: Museu d'Art Contemporani de Barcelona/ Universitat Autònoma de Barcelona.
- NÚÑEZ, Carlos Hurtado (1999) *La Revolución Ética*. Guadalajara: Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario.
- NUSSBAUM, Martha (2010) *Not for Profit. Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton University Press. New Jersey: The Public Square Book Series.
- Ó, Jorge Ramos (2016) "Sobre o Tradicional Cerco à Inventividade Infanto-juvenil e o Amanhã da Escola como uma Comunidade de Iguais", in Madalena Wallenstein (org.) *Nós Pensamos Todos em Nós*. Lisboa: CCB - Fábrica das Artes.
- OECD (2013). *Art for art's sake? The Impact of arts education*. OECD Centre for Educational Research and Innovation.
<https://www.oecd.org/education/ceri/arts.htm>
- ORDINE, Nuccio (2016) *A Utilidade do Inútil*. Matosinhos: Kalandraka Editora Portugal
- PAIVA, José & COUTO, Liliana (2018) "Encontrar Sentidos na Experiência Partilhada em Cabo Verde", *4º Encontro Internacional sobre Educação Artística*. Porto: i2ADS/ Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade.
- PERRENOUD, Philippe (2013) *Desenvolver Competências ou Ensinar Saberes? A escola que Prepara para a Vida*. Porto Alegre: Penso Editora.
- PERRENOUD, Philippe (2004) *Aprender a Negociar a Mudança em Educação. Novas Estratégias de Inovação*. Lisboa: ASA Editores S.A.
- PERRENOUD, Philippe (1995) *Ofício de Aluno e Sentido do Trabalho Escolar*. Porto : Porto Editora.
- POPKWITZ, Thomas (2018) "What Is 'Really' Taught As the Content of School Subjects?: Teaching School Subjects as an Alchemy", *The High School Journal*, 77-89 . <https://www.researchgate.net/publication/323391272> ,06/09/21.

- POPKIEWITZ, Thomas (2012) *Políticas Educativas e Curriculares. Abordagens Sociológicas Críticas*. Mangualde:Edições Pedago. <https://www.researchgate.net/publication/312538978>, 06/09/21.
- POPKIEWITZ, Thomas (2011) “A Alquimia do Currículo da Matemática: Inscrições e a Fabricação da Criança”, in Thomas Popkewitz (org.) *Políticas Educativas e Curriculares. Abordagens Sociológicas Críticas*. Mangualde: Edições Pedago, pp. 91-133.
- RAMOS, A. et al. (2002). *Programa de Desenho A. 11ª e 12ª Anos. Curso Científico-humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/desenho_a_11_12.pdf, 14/06/21.
- RAMOS, A. et al. (2001). *Programa de Desenho A. 10º Ano. Curso Científico-humanístico de Artes Visuais*. Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_de_Artes_Visuais/desenho_a_10.pdf, 14/06/21.
- RANCIÈRE, Jacques (2010a). *Dissensus: on Politics and Aesthetics*. London: Continuum.
- RANCIÈRE, Jacques (2010b). *O Mestre Ignorante. Cinco lições sobre a Emancipação Intelectual*. Mangualde, Edições Pedago.
- RANCIÈRE, Jacques (2008). *O Espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- RANCIÈRE, Jacques (2005a) *Estética e política: A Partilha do Sensível*. Porto: Dafine Editora. <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2015/05/ranciere-a-partilha-do-sensivel1.pdf>, 06/09/21.
- RANCIÈRE, Jacques (2005b) *Sobre Políticas Estéticas*. Barcelona: Museu d’Art Contemporani de Barcelona.
- READ, Herbert (2010 [1944]) *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- RODRIGUES, A. C. (2012). *Metas Curriculares. Educação Visual. Ensino Básico do 2º e 3º Ciclo*. Ministério da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ev_metas_curriculares_2_e_3_ciclo.pdf, 14/06/21
- ROTHMAN, Jack (2001) “Approaches to Community Intervention.Strategies of Community Intervention”, *Community Development Journal*, 39, 27- 64.
- RUSKIN, John (1991 [1857]) *The Elements of Drawing: In Three Letters to Beginners*. London: Herbert
- RUSKIN, John (1976) *The Argument of the Eye*. London: Thames & Hudson.
- SARDO, Delfim (2017) *O Exercício Experimental da Liberdade: dispositivos da arte no século XX*. Lisboa: Orfeu Negro.
- SCHLANGER, Judith (1998). *A vocação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- SCOTT, James (2013 [1992]) *A Dominação e a Arte da Resistência: Discursos Ocultos*. Lisboa: Livraria Letra Livre.
- SILVA, Tomaz Tadeu (2002). “Dr. Nietzsche Curriculista- com uma Pequena Ajuda do Professor Deleuze”, in António Moreira e Flávio Macedo e Elisabeth Macedo (org.) *Currículo, Práticas Pedagógicas e Identidades*. Porto: Porto Editora.
- SILVA, Sofia Marques (2013). “Condição de Estranheza e Relação com o Mundo da Escola”, in Manuel Matos (org.) *JOVALES: Jovens, alunos e Ensino Secundário em Portugal*. Porto: Livpsic, 159-175.
- SHCHILLER, Friedrich (1997) *Textos sobre o Belo, o Sublime e o Trágico*. Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda.
- SHEIKH, Simon (2005). *In the Place of the Public Sphere? Oe + B_books : Critical Readers in Visual Cultures 5*. Berlin: B_Books.
- SPIVAK, Gayatri (2008), *Outside in the Teaching Machine*. New york and London:Routledge .

SPIVAK, Gayatri (2010) "Can the Subaltern Speak?", in Rosalind Morris (org.) *Can the Subaltern speak? Reflections on the History of an Idea*. Columbia: Columbia University Press, 271- 313.
<https://pdfs.semanticscholar.org/8ef4/754a50d813b847ce8bd52ed52b1493cc2977.pdf> ,06/09/21.

UNESCO (2020) *Semana Internacional da Educação Artística* Aliança Mundial para a Educação Artística. [website].
<https://pt.unesco.org/news/unesco-celebra-o-poder-da-arte-e-da-educacao-em-todo-o-mundo> ,14/06/21.

UNESCO (2020). *Educação Artística para a resiliência e a criatividade*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.
<https://pt.unesco.org/news/unesco-celebra-o-poder-da-arte-e-da-educacao-em-todo-o-mundo> ,14/06/21.

UNESCO (2010). *Agenda de Seul para a educação artística*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.
http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Seoul_Agenda_EN.pdf ,14/06/21.

UNESCO (2006). *Roteiro para a educação artística*. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.
<https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf> ,14/06/21.

VARELA, Maria do Mar(2016) "Pedagogic Activism V. Pedagogic Paternalism" , in Florian Malzacher, Ögu Ahmet e Pelin Tan (org.) *The Silent University*. Berlin: Sternberg Press, 45- 55.

WRIGHT, Stephen (2013) *Toward a Lexicon of Usership*. Eindhoven: Van Abbemuseum.

YOUNG, Michael (2016) *Curriculum and the Specialization of Knowledge: Studies in the Sociology of Education*. London: Routledge

YOUNG, Michael (2011) "What are Schools for?", *Educação, Sociedade & Culturas*, 32, 145-155.
http://catalogo.up.pt:80/F/?func=direct&doc_number=000156625&local_base=UPB01 ,06/09/21.

LEGISLAÇÃO :

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2018). Decreto-Lei, n.º55/2018. Diário da República, I Série, n.º159/2018 (6 de julho de 2018): 2928-2943. [Em Linha] Disponível em URL: <https://dre.pt/application/conteudo/115652962>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). Decreto-Lei n.º 344/90. Diário da República, I Série-A, n.º253/1990 (2 de novembro de 1990): 4522-4528. [Em Linha] Disponível em URL: <https://dre.pt/application/conteudo/566188>

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1988). Decreto-Lei n.º 397/88. Diário da República, I Série, n.º258/1988 (8 de novembro de 1988): 4480-4484. [Em Linha] [Consult. 25-08-2018]. Disponível em URL: <https://dre.pt/application/conteudo/358359>