

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
NO SISTEMA DE ENSINO PORTUGUÊS:
MODOS DE DIZER,
VER E FAZER

Elisa Maria de Barros Marques

TESE DE DOUTORAMENTO EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

ORIENTADORES: Professore Doutore Cat Martins

Professor Doutor Luís Alberto Marques Alves

Porto, 2026

Título: A Educação Artística no Sistema de Ensino Português: Modos de Dizer, Ver e Fazer

Autora: Elisa Maria de Barros Marques

TESE APRESENTADA NA FACULDADE DE BELAS ARTES DA UNIVERSIDADE DO PORTO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE DOUTORA EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA, NO DIA 3 DE JULHO DE 2026.

Júri das provas de Doutoramento em Educação Artística:

Presidente

Doutora Maria José Goulão Machado

Professora Associada com Agregação da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Vogais

Doutor Joaquim Miguel Freitas Falcão

Professor Coordenador com Agregação da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa

Doutora Mara Cláudia Pereira Maravilha

Professora Adjunta Convidada da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viseu

Doutor Manuel Joaquim Pinho Moreira de Azevedo

Professor Catedrático Jubilado da Universidade Católica Portuguesa

Doutor Jorge Manuel Nunes Ramos do Ó

Professor Catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Doutora Catarina Sofia Silva Martins

Professora Associada com Agregação da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto

Classificação: Aprovada por unanimidade

Porto, 3 de julho de 2026

Índice

Resumo.....	6
Abstract.....	7
Agradecimentos	8
<i>Antes de Começar: 50 Anos Depois</i>	10
A Começar.....	13
Nos objetivos, as perguntas.....	14
Itinerário de uma investigação: caminhos para a construção do objeto de estudo e notas metodológicas	16
O <i>status quo</i> que me inquietou	17
Sobre a Educação e a Arte	19
A construção do arquivo.....	21
O que é o arquivo?.....	21
A Dimensão Histórica e os Modos de Dizer.....	23
A Dimensão Antropológica e os Modos de Ver	29
Conversa-entrevista - <i>A educação artística na minha escola</i> (Parte I)	32
A Dimensão Estética e os Modos de Fazer	34
Conversa-entrevista - <i>A educação artística na minha escola</i> (Parte II).....	36
A Dimensão Histórica e os Modos de Dizer: Discursos Científicos	37
Os discursos científicos e as categorias universais: liberdade, paz e harmonia	37
Os autores «pioneiros»	39
Harmonia, paz e liberdade na construção de «bons» cidadãos.....	40
«O que pode a liberdade?»	43
As «boas formas» da Autoexpressão	46
O adulto como guardião da espontaneidade	50
O «desenho» da criança	56
A educação artística: entre a liberdade e as promessas	63

Mas para que «serve» a liberdade?	64
A circulação dos discursos entre as categorias universais	69
«A expressão como atitude emocional»	70
A Dimensão Histórica e os Modos de Dizer: Discursos Políticos.....	75
Os Discursos Políticos na Cultura: Democratização e Democracia Cultural	75
Quem Participa, Onde, Quando e Como, do «comum»?	79
A Cultura: Entre os Desejos e as Funções	87
Os Discursos Políticos na Educação: O Plano Nacional de Educação Artística	91
A Educação Artística na Lei de Bases do Sistema Educativo	100
Preparar o Futuro e Apostar nos Portugueses	104
Educação Artística «ao Serviço» de Outras Causas	108
As Vozes do Conselho Nacional de Educação	111
Os Grupos de Trabalho: Uma Urgência Permanente.....	114
A Educação Artística no Currículo Nacional do Ensino Básico	121
O Peso das Medidas: A Educação Artística e as Prioridades que Contam ...	125
Plano Nacional de Educação e Cultura: As Intenções e as Realidades	127
Os Planos: Mais e Melhor Educação e o «Transbordamento» da Escola.....	129
As Metas de Aprendizagem	132
Entre Importância e Valor, Entre Nome(s) e Lugar(es)	135
Nem Sempre a Importância Tem Valor	136
A Educação Artística e as Escolhas: O que «Conta» e o que «Vale Mais»	140
O Valor como Afirmação de Outros «Modos de Vida»	142
A Repetição do (Re)conhecido	145
O Valor e a Força do que se Cria.....	146
O Direito a um Nome	147
Os Vários Nomes: Uma Forma de Liberdade ou de Invisibilidade?	148
Nomear é «Criar Realidade»	153

Nomear como Forma de interpelar	154
Dimensão Antropológica e os Modos de Ver	156
A Conversa-entrevista: A Educação Artística na minha Escola	156
A Educação Artística na Minha Escola: Esboços para um Retrato.....	159
Quem dá corpo a este retrato?.....	162
Primeiros Contornos: Idade, tempo de serviço, habilitações académicas	163
Formação inicial: (Re)cortes de um Início	165
A Formação contínua e as coisas que o(s) Tempo(s) permite(m).....	167
O Retrato e as linhas que desenharam a Educação	172
Nas (entre)linhas dos discursos da(s) mudança(s): A ausência de um plano a longo prazo	176
O Retrato e as linhas que desenharam a educação artística	181
O Esquecimento: Entre o vivido e o Consentido	184
Formação inicial e contínua: Entre o que se disse e o que (não) se mudou...	187
Entre a ausência e a permanência das «Heranças».....	192
O Centro Artístico Infantil e as (Con)Fluências dos Tempos.....	199
(Com)Formações e questionamentos	202
O Dissenso e a disputa por outros modos de pensar	205
Retomando o retrato de grupo	207
A arte serve para tudo: sobre a importância, a interioridade e o desenvolvimento integral	208
A arte serve para tudo: a escola, a infância e o governo das artes	216
A arte serve para tudo: entre a motivação e o rendimento escolar	219
Dimensão Estética e os Modos de Fazer	230
A conversa-entrevista: A educação artística na minha escola, a experiência e os sem(tidos) que nos passam.....	230
Como se arquitet(ar)am as experiências?	234
As direções: definição (ou não) de objetivos.....	236

Como planific(ar)am as experiências?	237
Da interdisciplinaridade à especificidade: o fio que conduz as experiências.	241
As experiências na música, educação e expressão plástica, dramática e movimento	246
Os Programas Curriculares: As mudanças necessárias e a ausência de diferença	251
Entre o saber e o fazer-saber: as experiências que (nos) passam.....	260
Notas de um arquivo	264
Referências	272
Legislação e Documentos Oficiais (leis, decretos, pareceres, despachos, relatórios)	280
Documentos Curriculares.....	281
Programas de Governo (1974-2011)	282
Documentos não publicados	283

Índice de Figuras

Figura 1 Dimensões de análise	16
Figura 2 Fontes documentais.....	24
Figura 3 Still 1 retirado do documentário NEM + NEM.....	92
Figura 4 Still 2 retirado do documentário NEM + NEM.....	92
Figura 5 Média de idades	163
Figura 6 Tempo de serviço	163
Figura 7 Linhas traçadas pelos/as docentes sobre o percurso da educação em geral.	174
Figura 8 Linhas traçadas pelos/as docentes sobre o percurso da educação artística no sistema educativo.	183
Figura 9 Representação gráfica do retrato de grupo construído a partir da conversa-entrevista.....	229

Resumo

A Educação Artística no Sistema de Ensino Português - Modos de Dizer, Ver e Fazer é um estudo centrado no desenvolvimento da educação artística em geral e, em particular, no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico. A investigação analisa e problematiza os discursos políticos, científicos e pedagógicos inscritos em diversas fontes documentais, no arco temporal situado entre 1974 e 2010, procurando compreender como os Modos de Dizer, Ver e Fazer pensaram, moldaram e legitimaram a educação artística.

O consenso generalizado da repetição retórica da importância das artes constitui o núcleo central desta investigação, mostrando como se sustentou em categorias universais sobre o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças e a sua liberdade, servindo para instrumentalizar o papel das artes através dos efeitos que se lhes atribuem, seja pelo desenvolvimento da interioridade, seja pelos benefícios que poderiam contribuir para as aprendizagens consideradas fundamentais: ler, escrever e contar.

Os aparatos concetuais inquestionáveis, aliados aos silêncios e adiamentos dos poderes políticos, foram consolidando os Modos de Fazer dos docentes, entre as práticas da expressão livre e o estereótipo, mobilizando tradições e repertórios infantilizados. Dessa forma, limitaram as vivências das crianças àquilo que se pensa ser apropriado ao seu crescimento, justificando pedagogicamente aquilo que, culturalmente, foi instituído.

O passado-presente, ao mesmo tempo que confirma determinados Modos de Ver na educação artística, poderá também abrir perspectivas para outros modos de a pensar, onde o dissenso se constitua como possibilidade de interromper o consenso estabelecido e de questionar a importância que lhe é reconhecida e o valor que efetivamente lhe é atribuído.

Palavras-chave: educação artística; políticas educativas; discursos; consenso; dissenso; importância; valor.

Abstract

This study focuses on the overall development of art education in Portugal across the different education levels, and, in particular, in lower primary. In doing so, it will analyse and problematise the political, scientific and pedagogical discourse documented in various sources between 1974 and 2010, with a view to understanding how different ways of saying, seeing and doing art education were perceived, shaped and legitimised art education.

The general consensus of the rhetorical repetition of the importance of arts education is at the core of this study. As such, it will show how it was based on universal categories about holistic child development and their freedom of choice, to instrumentalise the role of the arts, whether through self-development or core learning development, namely reading, writing and counting.

The unquestionable conceptual apparatus, combined with the silence and procrastination of political powers, have consolidated teachers' ways of doing things, moving from their own practice to stereotyping, mobilising infantilised traditions and repertoires. Hence, these teachers have limited children's experiences according to what they felt was appropriate considering their growth and they have pedagogically justified what has been culturally established.

While confirming certain ways of seeing in art education, this past-present relationship may also disclose other views, where dissent might come to unsettle the established consensus and question the importance of art and its perceived value.

Keywords: arts education; educational policy; discourse; consensus; dissent; importance; value.

Agradecimentos

Por muitas palavras que empreste ao gesto de agradecer, sei que nenhuma delas será suficiente para dizer tudo o que este percurso convocou. Agradecer é sempre um exercício incompleto: as palavras podem aproximar-se, mas, por vezes, não coincidem inteiramente com a experiência vivida, nem com aquilo que a atravessou. Este texto reconhece, desde o início, esse limite. Não assume qualquer modo de retribuição; antes assinala encontros, presenças e vozes que tornaram este trabalho possível. Estas palavras não fixam nem restituem; apenas compõem, de forma necessariamente parcial, um percurso feito de dúvidas, silêncios, perguntas, relações, escutas e tempos partilhados.

Há muitos anos que existia em mim o desejo de estudar a educação artística no interior das escolas, em particular no 1.º ciclo do ensino básico. Foi num encontro, ao final de um qualquer dia do mês de maio, há alguns anos, que os Professores Doutores Raquel Henriques e António Camões Gouveia contribuíram para esse pensamento que há muito vinha sendo desenhado. É com estas pessoas que começo os meus agradecimentos, por me abrirem as «asas do desejo», esboçando o início de um percurso que convoca outros encontros e outras conversas, outros lugares que ajudam a pensar.

Foi nessa multiplicidade de vozes e gestos que chegaram novas presenças, fazendo emergir outros itinerários. Refiro-me, pois, aos meus orientadores, Professores Doutores Cat Martins e Luís Alberto, a quem agradeço, de forma muito particular, a liberdade concedida ao longo de todo este caminho. A confiança depositada neste trabalho foi decisiva para que pudesse desenvolver este estudo e construir uma investigação que se assume, também, como uma tomada de posição face aos Modos de Dizer, Ver e Fazer que atravessaram os discursos políticos, científicos e pedagógicos ao longo do tempo. Agradeço, em especial, a paciência, a compreensão e o apoio em cada recomeço, que me permitiram chegar até aqui, permitindo a abertura a novos modos de pensar.

Cada vez mais vozes se foram juntando, e o desejo ganha corpo noutras experiências, nas palavras e nos gestos de quem, a partir da escola, teceu, com fios do tempo, a história vivida da educação artística. É aos docentes que fazem parte deste estudo que deixo um reconhecimento muito especial, pela

generosidade com que aceitaram conversar, recordar, desenhar percursos e partilhar experiências. Agradeço-lhes por me permitirem trabalhar com as suas palavras, interrogá-las e construir, a partir delas, outros questionamentos, outras falas e Apontamentos para outros Com(Textos).

Também aos Professores Doutores José Paiva e Tiago Assis, da Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto, agradeço o incentivo e o apoio, muitas vezes discretos, feitos de gestos simples que, mesmo sem o saberem, me acompanharam ao longo do percurso.

Aos colegas e amigos, agradeço o encorajamento nos momentos de cansaço e as muitas perguntas, mesmo aquela que, por vezes, me incomodava: - E, a tese? Repetida ao longo do tempo, acabava por (não) me deixar desist(ir), com o incómodo silencioso que faz o bulício das ideias e provoca a inquietude. Muitos foram os seus gestos de carinho, que tanto me ajudaram a ultrapassar contratempos vários. Destaco, em particular, Victor Mestre, Sofia Aleixo, Ana Horta, José Mário, Alexandra Marques, Júlio Marques, Fátima Veleda, Adélia Morais e Tomás Patrocínio, pela proximidade ao longo deste percurso.

Um agradecimento muito especial ao meu amigo Hélder Pais pela ajuda constante e discreta, pela disponibilidade generosa e pela atenção cuidada em tantos momentos e circunstâncias, sobretudo na revisão e na edição da tese. Esse apoio atento e sempre disponível foi imprescindível para a conclusão deste trabalho.

À minha família, especialmente à Ana Barros, João Barros e ao José Eduardo, pelo incentivo, carinho e cuidado constantes com que acompanharam este trajeto, mantendo a certeza de que eu não interromperia esta viagem.

À Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto (FBAUP), pela atribuição da Bolsa de Estudo ECOLUB, no âmbito da parceria com a SOGILUB.

O que não ficou dito nestas linhas permanece nos encontros, nas conversas e nos tempos que este percurso continuará a abrir. E novos desejos chegarão.

Antes de Começar: 50 Anos Depois

Convoco o nome da peça de teatro *Antes de Começar*, de Almada Negreiros, publicada em 1919, não pelo que ela procura problematizar, mas porque o título me sugere a ideia de um pré-início deste trabalho de investigação. E, neste pré-início, apresento-me, não no sentido de dizer quem sou, mas no sentido de tornar visíveis as questões e as razões que me trouxeram, quatro décadas depois do início da minha carreira, dedicada à educação artística, a colocar-me perante o trabalho de investigação: *A Educação Artística no Sistema de Ensino Português - Modos de Dizer, Ver e Fazer*.

Afinal, por que estou aqui? Quais as minhas motivações para a escrita desta Tese?

Desde muito pequena, na escola primária, gostava de pintar; aproveitava sempre que podia para, num qualquer papel que apanhasse algures, desenhar e pintar, mas estava sempre a ouvir:

– As ovelhas e as nuvens não se desenhavam assim, e tão pouco têm cores.

Várias vezes dei comigo a olhar o céu e a ver que as nuvens tinham formas e cores variadas. Como vivia numa aldeia, não tinha muitas luzes a ofuscar-me a visão. As obscuridades, na altura, eram outras. Olhando também para as ovelhas, que pastavam pelos campos verdes, também me apetecia pintá-las, ainda que fosse de castanho matizado de algum verde que me ficava no olhar.

Pois bem, cheguei ao ciclo preparatório e esperavam-me os trabalhos manuais, onde as dobragens, a confeção de roupas para as bonecas, mas também os trabalhos em arame tinham um lugar de destaque. Já nas outras áreas, as notas musicais eram aprendidas sem sabor, i.e., copiadas de uma pauta para serem memorizadas. Fixava-me apenas nas suas formas, que achava bonitas. Cantar o *Malhão* era uma desafinação. Teatro, era feito na aula de Português, e a história da *Raposa e da galinha* era a escolhida para a dramatização. Teatro, não. Claro que a raposa... era sempre a má da fita. Não obstante, a mim sempre me fascinou a raposa com o seu ar esguio, elegante e astuto.

Se queríamos dançar, o repertório disponível eram as ‘danças de roda’ e o folclore.

Mas, estranhamente, já no liceu, como era designado à época, havia apenas o desenho: à vista, geométrico, e nunca mais vi ovelhas nem nuvens.

A cópia de motivos e o desenho à vista representavam as linhas que não se podiam desviar do que estava instituído há muito: a jarra e as flores em cima de uma secretária. Nada, nem ninguém, podia «pisar o risco» - nem que fosse com o olhar.

Abril chegou.

Anos mais tarde, era eu professora. E, estranhamente, na minha entrada na escola, quase tudo era idêntico: o «mimetismo» dos motivos, o recorte e a colagem e a fidelidade ao risco firme dentro dos limites, a dramatização da história, desta vez, *A cigarra e a formiga*. Na música, muito folclore e muita canção de roda. O mesmo. Era o olhar preso àquilo que eram as tradições que se dizia terem de ser preservadas.

E sim, a expressão plástica, como se designava à época, continuava a ser a grande impulsionadora dos retratos fiéis a um tempo já ido. As linhas continuavam direitas e rígidas, bem no seu lugar.

O céu aberto e os campos verdes da minha aldeia faziam-me falta.

Esta carência levou-me a percorrer muitos caminhos e muitos atalhos. Atalhos, no sentido de querer fugir para outras paragens, mesmo que não soubesse lá chegar. Queria ir...

O tempo passava e, estranhamente, ainda que eu fosse vendo o céu da minha aldeia, já na claridade da cidade, muitas das nuvens eram as mesmas.

Sei agora dizer que este modo de pensar a educação artística se inseria numa visão tradicional que acompanhava também em termos de pensamento pedagógico o ler, escrever e contar, em salas de aula todas iguais, com meninos e meninas enfileirados sem poderem pisar o risco, mesmo que fosse com o olhar: tens de estar virado e olhar para a frente, o lugar do quadro não é lá atrás. A ironia era não se poder olhar para trás, porque para a frente pouco se via naqueles quadros pretos, verdes ou brancos, onde se escrevia a data e a meteorologia todos os dias, anos e anos a fio. Estranhamente, um pouco mais tarde, ouviram-se vozes que reivindicavam a liberdade das crianças para expressarem as suas emoções e sentimentos, e aos poucos iam aparecendo uns

borrões de tinta em folhas pequenas ou grandes, a estampagem das mãos em qualquer superfície, e essa prática era a expressão maior da sua liberdade.

Na minha memória, o céu daquele lugar continuava bem presente. E, estranhamente, nas escolas as crianças continuavam `aprisionadas` entre as comemorações de efemérides e a livre expressão, muitas vezes também feitas da imitação de artistas, em que os «heróis» eram Miró, Picasso ou Kandinsky...

Considerava-se, então, a criança artista e criativa por natureza. Ecoavam, vindas do estrangeiro e de cá também, as ideias, já com algum atraso, do Expressionismo. E a imitação era outra...

E a dança, a música, o teatro?

São muito importantes, contudo ler, escrever e contar sempre contou mais, mesmo que a expressão plástica nunca deixasse as paredes das escolas respirar um certo vazio.

E, sim, estranhamente, isto acontece ainda nas escolas, 50 anos após a revolução de Abril.

À medida que o tempo foi passando, foram repetidos os discursos das artes como «bem maior», e, por isso, sempre muito importantes: desenvolvem a criatividade, ajudam a exteriorizar o que vai na «alma», melhoram o desempenho escolar e a saúde também.

Miríades de funções foram aliadas aos discursos de mudança e da inovação... porém, por mais importantes que fossem, as escolas continu(av)am a ser territórios pouco habitados pelas artes, enquanto «lugares» de conhecimento como quaisquer outras áreas.

Perguntam-me:

– Não há exceções, 50 anos depois?

– Sim, e muito labor.

Mas, estranhamente, continuo a ouvir, no interior das salas de aula, vozes que acreditam e dizem:

– As ovelhas e as nuvens não se desenhavam assim, e tão pouco têm cores.

É por isso que estou aqui. Quase 50 anos depois.

A Começar...

Partindo do meu percurso passado no interior do Sistema Educativo Português, fui, ao longo dos anos, aprendendo com todas as pessoas com quem me cruzei: docentes, crianças, jovens, amigos. Também as «coisas» que atravessaram os meus caminhos foram motivo para aprender. Sem exceção. Destas minhas experiências tirei notas e fiz apontamentos para construir e reconstruir os meus modos de pensar a educação artística. Por isso, à partida e avisadamente, refiro que este trabalho é também o reflexo de uma vida, pelo que a minha análise e a minha escrita estarão, com certeza, condicionadas por quatro décadas de um trajeto vivido no interior de várias instituições e das muitas aprendizagens que nelas construí, permitindo-me, deste modo, sentir-me também uma voz, pelos olhares e perspetivas que posso abrir e partilhar, ao longo deste trabalho, e que, seguramente, também contribuirão para a construção de olhares-outros sobre a educação artística. De entre muitas das aprendizagens que neste percurso vivi, apresento, de modo sintético, algumas que constituirão pontos de partida para a definição do objeto de estudo.

A primeira, que denomino *O espaço das artes na escola*, tem que ver com o lugar em que situo as artes face às demais áreas presentes nos *curricula* escolares, partindo assim do princípio de que devem ser encaradas como áreas do conhecimento com igual importância às dos outros saberes.

Neste sentido, as minhas premissas sobre a educação e as artes situam-se no pressuposto de que a educação em geral, enquanto agregadora dos vários saberes, não poderá ser perspetivada na ausência das artes.

A segunda: A(s) infância(s) e as artes, entendida como os espaços e os modos de aprender as artes na escola, possibilita o questionamento sobre a compartimentação dos conhecimentos por idades, por temas, pela primazia do concreto em detrimento do abstrato e pela repetição anual dos mesmos conteúdos. Estes modos de fazer não apenas produzem visões infantilizadas e desenvolvimentistas, apoiadas em exemplificações simplistas, como também participam na construção de uma determinada ideia de criança, orientada para a sua transformação num tipo específico, governando a sua subjetividade. Ao normalizarem conceções sobre o que a criança deve ser e como deve aprender,

essas políticas, definem a própria constituição da infância e acabam por excluir quem não se enquadra nestas configurações pré-concebidas. As artes deixam de ser um espaço de descoberta e experimentação e tornam-se instrumentos de governo da infância, instituindo modos de aprender sem ‘sabor’, i.e., sem saber.

E, sim, estranhamente, isto acontece ainda nas escolas, 50 anos após a revolução de Abril.

Nos objetivos, as perguntas

Estes pontos de vista que acompanharam o meu percurso profissional refletem o modo como me posiciono face ao objeto de estudo e permitem-me delinear um conjunto de questões mais abrangentes nesta investigação.

Em primeiro lugar, pretendo analisar a forma como a educação artística foi pensada nos discursos políticos, científicos e pedagógicos entre 1974 e 2010. Procuro compreender as razões pelas quais estes Modos de Dizer, Ver e Fazer afirmaram retoricamente a sua importância, sem que esta se tenha traduzido nas políticas públicas e nos quotidianos escolares.

A análise começa pelos discursos políticos inscritos nos programas de governo e em documentos legislativos, procurando compreender as finalidades atribuídas à cultura, em especial o papel que lhe era conferido na construção da identidade nacional, e a forma como se relacionou com a educação artística. Serviu a educação artística, por via da educação patrimonial, como meio de legitimação de repertórios tradicionais próximos das crianças, trabalhados de forma acrítica e ilustrativa? Que consequências trouxe para a aprendizagem das artes nas escolas? Contagiou os quotidianos escolares com o «culto» dos dias comemorativos? E por que razão foi atribuída esta responsabilidade à educação artística?

Simultaneamente, questiono algumas categorias universais instituídas pelos discursos científicos que, no mesmo exercício retórico da importância, se reiteram há mais de um século: desenvolvimento harmonioso e integral, expressão livre e liberdade das crianças. Interrogo o modo como foram apropriadas e usadas para definir os sentidos da educação artística no sistema de ensino. Que Modos de Fazer instituíram e instituem estas categorias? Como

moldaram as práticas artísticas nas escolas? Na intersecção entre discursos políticos e científicos, indago, junto de um grupo de docentes do 1.º ciclo do ensino básico, que espaços de liberdade tiveram para pensar as suas práticas. Faço com eles um percurso de quase 50 anos de educação e de educação artística nas suas escolas, questionando e problematizando de que forma a educação, em geral, ajustou os seus Modos de Ver e de Fazer. Como, ao longo deste tempo, se posicionaram nesse espaço entre os discursos políticos e científicos? Seguiram as trajetórias instituídas, representando nas suas práticas as visões desses discursos? Que margens de liberdade tiveram ou quiseram ter? No entrelaçamento entre os Modos de Dizer, de Ver e de Fazer, procuro compreender as ambiguidades, as repetições e os silêncios que marcaram este tempo na educação artística, distinguindo entre a importância proclamada nos discursos e o valor efetivamente reconhecido.

Itinerário de uma investigação: caminhos para a construção do objeto de estudo e notas metodológicas

Neste itinerário pretendo dar a conhecer os trajetos percorridos ao longo da investigação e a forma como estes contribuíram para o entendimento do modo como os discursos políticos, científicos e pedagógicos se constituíram para o desenvolvimento da educação artística em Portugal; ou, dito de outro modo, os Modos de Dizer, Ver e Fazer a educação artística pelos diferentes atores, entre 1974¹ e 2010².

Conforme se apresenta na figura abaixo, estes discursos, separados por razões metodológicas, foram integrados em três dimensões: histórica, antropológica e estética, nas quais procuro problematizar, através de várias fontes documentais, o que me é dado a ver, ou seja, o modo como reelaboro o que é ‘dito-escrito’. Simultaneamente, através da dimensão antropológica, investigo como é visto o ‘dito-escrito’ por um grupo de docentes e como, perante este jogo de (in)visibilidades, este grupo encontra, através da dimensão estética, as razões para a educação artística que pratica nas suas escolas.



Figura 1 Dimensões de análise

¹ Pese embora o estudo abranja o período temporal entre 1974-2010, opta-se por mencionar fontes documentais produzidas a partir de 1971, altura em que, na Fundação Calouste Gulbenkian e por iniciativa de Madalena Perdigão, se realizou o *Colóquio sobre o projeto de reforma do ensino artístico*.

² Início da Equipa de Educação Artística no Ministério da Educação.

O *status quo* que me inquietou

Ao longo de várias décadas, em Portugal, a educação artística tem acolhido discursos de unanimidade sobre os benefícios que promove e desenvolve nas crianças e nos jovens. Estes ganhos são expressos através de uma correlação de efeitos entre a educação artística e a promoção do bem-estar, o desenvolvimento da autoestima, a promoção do sucesso académico, o auxílio a outras áreas do currículo, a promoção da paz, a expressão da interioridade, um indicador de desenvolvimento e, sobretudo, também lhe é conferido um projeto de maior alcance, ao garantir o desenvolvimento integral do ser humano.

Esta miríade de «garantias» que os diferentes discursos têm vindo a (re)produzir parece conferir à educação artística uma importância que a coloca em níveis de superioridade face aos demais saberes.

Foi a partir da constatação de consenso generalizado e de um certo *status quo* discursivo sobre a sua importância, justificada pelos fins que lhe são atribuídos que, ao longo dos anos, me fui inquietando e questionando sobre as razões que tornam tão difícil a implementação no contexto das escolas: se, como é dito e escrito, a importância é máxima, quais as razões para tantas justificações? Por que não são justificadas também, pelos seus benefícios, as demais áreas: Português, Matemática, entre outras?

A importância evidenciada nos discursos e a sua quase ausência nos contextos escolares constitui a linha de orientação através da qual procuro indagar as razões que lhe conferem o estatuto de «importante» e, por oposição, a constatação de «estar distante» das escolas.

Assumida esta linha de orientação, que ao longo do estudo problematizo, importa-me, por agora, ainda que sinteticamente, clarificar os conceitos de Educação e de Artes, fundamentais para tornar visíveis alguns dos meus pressupostos de partida.

Num primeiro olhar, parecem ser de fácil entendimento para as pessoas em geral, pela forma como estes conceitos estão naturalizados no quotidiano dos discursos. Todavia, criar ou definir conceitos compreende uma problemática que envolve múltiplas histórias, tal como explicitam Gilles Deleuze e Félix Guattari, na obra *O que é a Filosofia* (1992). De acordo com os autores, «não

há conceito simples. Todo conceito tem componentes, e se define por eles. (...) É uma multiplicidade (...) como um caleidoscópio, em que a multiplicidade gera novas totalidades provisórias (...)» [27-29].

Partindo desta conceção, os conceitos de Educação e Arte não são lineares, situam-se no cruzamento de múltiplos saberes, sejam filosóficos, sejam de outras formas de abordagem do mundo, como a ciência e as próprias artes.

Quer a definição de educação quer de arte fazem, assim, parte de um campo vasto de movimentos e de geografias que, ao longo dos tempos, foram modificando as realidades que as formam. Se atendermos à Educação no Ocidente, as suas visões foram modificadas pelos movimentos de pensamento pedagógicos (Educação Tradicional, Educação Nova, entre outros), que lhes determinaram o objeto e o modo como são pensadas, tal como acontece nas artes, em que os sucessivos movimentos, escolas e estilos lhes conferiram novas abordagens e perspetivas.

O conceito de arte tem assumido inúmeras metamorfoses no tempo e no espaço, atravessando épocas e civilizações de forma descontínua e plural. Como afirma Pedro Barbosa, em *Metamorfoses do Real - Arte, Imaginário e Conhecimento Estético*, «todas as definições de Arte formuladas ao longo dos séculos pela tradição filosófica foram sempre parcelares, prismáticas, relativas, epocais, provisórias e insatisfatórias» (1995, p.15). Não é, por isso, possível fixar uma definição estável, porque a arte se constitui como «um sistema aberto», relativo e provisório, permanentemente sujeito a transformações (p.15). Enquanto fenómeno cultural, «o conceito de arte tem, por conseguinte, também os limites da sua historicidade» (p.93), o que significa que não é «uma entidade mística supra-histórica», mas «uma prática cultural» (p.94), que se reinventa continuamente nas múltiplas formas que assume e nas diferentes geografias culturais em que se inscreve. A arte cruza-se inevitavelmente com outros domínios do saber, como a ciência, a filosofia ou a técnica, integrando-se numa visão caleidoscópica e interpenetrada por saberes múltiplos (p.227).

É nesse cruzamento de domínios que se torna visível a dificuldade em fixar uma definição única da arte. Este entendimento reforça a ideia de que qualquer definição da arte é sempre provisória, construída num movimento dialógico em

constante transformação. A proposta do autor evidencia que a definição de arte só pode ser pensada como um exercício dialético e inacabado, em diálogo contínuo com o próprio *corpus* que a interroga (p.16).

Perante estas múltiplas (im)possibilidades na formulação do conceito, e pela exigência da sua clarificação, reconheço que este trabalho não pode contemplar toda essa abrangência. Opto, assim, por apresentar, ainda que de modo breve, o meu posicionamento face a estes dois conceitos, de forma a clarificar os meus pontos de partida.

Sobre a Educação e a Arte

A Educação debatida nas suas diferentes dimensões afigura-se um projeto multifacetado de relações entre processos de construção da autonomia das pessoas e o espaço de possibilidades que têm em dado momento. Sobretudo, encaro a educação como um *continuum* ao longo da existência, um espaço para aprender, não tanto pela explicação do mundo, mas pela sua implicação, num constante despertar para procurar por novos dados e saberes, que desenvolvam a capacidade de fazer perguntas, de inventar possibilidades de pensar e de agir. Sob esse ponto de vista, a educação é então entendida como o resultado da implicação na ação por parte dos interessados nos processos de desenvolvimento. Constitui-se como uma aprendizagem coletiva em que a transformação social é concomitante com a mudança de representações (visão do mundo) e de comportamentos (modo de agir no mundo), quer ao nível individual, quer ao nível coletivo (Canário, 1996, p.24).

Deste modo, para que a Educação seja o resultado da implicação das pessoas na transformação de si e da sua ação no mundo, torna-se necessário que esta possibilite uma pluralidade de saberes e uma integração de linguagens diferenciadas para um mais fácil acesso à multiplicidade de informação e à sua leitura crítica, rompendo, assim, com a visão de Educação baseada em formas hegemónicas, confinadas na «excelência» de saberes, considerados socialmente úteis e eleitos como únicos e relevantes.

Partindo do princípio de que a Educação mobiliza diferentes saberes e se assume como modo de estar e agir no mundo, também a arte, considerada na aceção de educação artística, faz parte integrante desses saberes e, tal como

a Educação em geral, possibilita formas de criar outros mundos possíveis na relação com o real.

Clarificados os dois pontos de vista, retomo a linha de orientação, que incide na importância da educação artística, agora preenchendo as linhas do tempo com os «discursos-escritos» através da dimensão histórica, com os «discursos-ditos», na dimensão antropológica e os «discursos-feitos», na dimensão estética. Na primeira dimensão, desenho uma linha do tempo com os discursos políticos e científicos, na segunda «ouço» as vozes de 25 docentes e, na terceira, observo as práticas desenvolvidas nas salas de aulas das vozes escutadas.

Para colocar as diferentes vozes em relação, e problematizar os contornos das ambiguidades entre a importância e a ausência da educação artística nos contextos escolares, iniciei a construção do arquivo.

A construção do arquivo

O domínio das coisas ditas é o que se chama arquivo.

(Foucault, 2008, p.237)

O que é o arquivo?

A ideia de arquivo está comumente associada a uma visão institucional, e é definido como lugar físico ou digital que armazena, preserva e guarda coleções de documentos (registros, objetos, entre outras fontes documentais), para lhes permitir acesso, tal como se pode ler neste glossário técnico sobre os princípios e conceitos na perspectiva da Arquivística e Ciências da Informação desta instituição³.

Conjunto orgânico de documentos, independentemente da sua data, forma e suporte material, produzidos ou recebidos por uma pessoa jurídica, singular ou coletiva, ou por um organismo público ou privado, no exercício da sua atividade e conservados a título de prova ou informação. É a mais ampla unidade arquivística. A cada proveniência corresponde um arquivo.

(Instituto Superior Técnico da Universidade de Lisboa, 2004)

Nesta aceção institucional, a ideia de arquivo baseia-se no edifício, nos suportes de armazenamento, na natureza jurídica dos bens recebidos e nos fins a que se destinam. Contudo, não é nesta visão institucional de um lugar e das coleções que nele estão guardadas, como aspetos primordiais da sua constituição, que procuro os fundamentos para a construção do meu arquivo.

Jacques Derrida na sua obra *Mal de Arquivo - Uma impressão Freudiana* (1995), apresenta a origem do arquivo no *arkheion* grego, que retrata não só «uma casa, um domicílio, um endereço, a residência», mas também uma ideia de *comando* «a residência dos magistrados superiores, os arcontes, aqueles que comandavam» (p.12). E era nesse domicílio, «nesse lugar que era a casa deles», que eram depositados os documentos oficiais, «guardados pelos arcontes que, além de cuidarem da segurança física e do suporte, tinham o poder de os interpretar» (pp.8,11). Sobressai, assim, uma ideia fundamental na problemática do arquivo, que incorpora, em simultâneo, os poderes da constituição e da interpretação pelos que «comandam», por aqueles que detêm a autoridade de fazer e de «dizer a lei».

³ <https://narq.tecnico.ulisboa.pt/mais-sobre-arquivo/glossario-tecnico/>

Na mesma linha de pensamento, Michel Foucault, na sua obra *Arqueologia do Saber* (2008), problematiza o arquivo como a «lei do que pode e do que não pode ser dito» e como um «sistema» que transforma enunciados discursivos em «acontecimentos» e em «coisas». E, neste sentido, estabelece relações de «certos discursos» com outros «certos discursos», selecionando o que vai ficar ligado à história e o que vai ser dela excluído (pp.169-170).

Nesta perspectiva, o arquivo não pode apenas ser considerado no sentido de um registo histórico, nem de um conjunto de textos guardados, nem tão pouco se trata apenas de instituições de guarda e conservação de memórias, ele constitui-se, no seu conjunto, pelo «domínio das coisas ditas» (Foucault, p.147).

É no interior das coisas ditas que procuro os «encadeamentos e as descontinuidades» que as contam, as suas «condições de aparecimento», as suas conexões e as suas transformações, ao invés de pretender averiguar da sua verdade (Foucault, p.237).

É nesta ideia de arquivo, considerada como práticas discursivas, i.e., como práticas que revelam modos de agir e de pensar que procuro, nestas linhas do tempo, as maneiras como se articulam os discursos, se encadeiam, aparecem, desaparecem, são repetidos, ficam ausentes. No fundo, são as «coisas ditas» que os constituem que me permitirão, através de um posicionamento crítico, abrir a novas reelaborações, viajando no arquivo, não de modo linear, mas como um espaço de «fazer falar».

Na construção do arquivo estão presentes as três dimensões definidas para este estudo: a histórica, a antropológica e a estética, como já aludi. Estas dimensões estão separadas apenas para uma melhor compreensão, visto ao longo do trabalho poderem ser mobilizadas em diferentes momentos.

Em primeiro lugar, começo por explicar o que entendo pela dimensão histórica, para, de seguida, me deter sobre as questões da construção do arquivo nas diferentes dimensões.

A Dimensão Histórica e os Modos de Dizer

A dimensão histórica é entendida como um período passível de permitir observar ideias, saberes e práticas, não no sentido da sua descrição, e da compilação das sucessões factuais, nem do seu «decalque».

Indago, nesta linha do tempo, como se cruzam, se interseitam e se afastam os factos e as coisas que vão acontecendo. Não se trata, apenas, de uma recolha e inventário de textos que procuram aferir da veracidade de determinados acontecimentos, na perspetiva de uma análise histórica tradicional, caracterizada pela linearidade e continuidade (Foucault, 2008,147).

O conjunto de fontes selecionadas nesta dimensão, que se apresentam mais adiante nos diferentes níveis do arquivo, permitem-me uma maior clarificação sobre a problemática em estudo: a importância que a linha do tempo teceu como uma quase ‘obsessão’ para a educação artística *versus* a constatação da sua ausência nos contextos escolares. Neste sentido, a dimensão histórica procura compreender como é que essas ideias, saberes e práticas habitaram este período de quase meio século. Será, então, através dos Modos de Dizer, inscritos em várias fontes documentais, que percorrerei os diferentes níveis do arquivo, criando, nessa tessitura documental, as possibilidades de formular questões, refletir sobre as temáticas que emergem e ensaiar outras reformulações a partir do que observo e leio, num exercício de liberdade de (re)construção das próprias fontes.

É no interior dos próprios discursos que re(escrevo) o meu entendimento dos acontecimentos, para explicar e poder construir outras possibilidades de análise sobre o que estes dizem.

De um conjunto de fontes que abordam a educação artística no Sistema de Ensino Português, foram selecionados documentos de natureza diversa, conforme figura abaixo: Programas dos Governos (Provisórios e Constitucionais); Plano Nacional de Educação Artística, produção legislativa, programas curriculares, artigos de revistas, Grupos de Trabalho, por encomenda governamental e Pareceres do Conselho Nacional de Educação.

Também considerei as leituras de alguns autores considerados de referência, cujas teorias se centram na importância das artes no desenvolvimento do ser

humano, como parte deste arquivo, e que me acompanharão nesta e noutras dimensões ao longo deste trabalho. Assinalo, neste contexto: Herbert Read (1893-1968); Viktor Lowenfeld (1903-1960); Franz Cižek (1865-1946); Arno Stern(1924-2024); Arquimedes Silva Santos (1921-2019), por serem, de entre outros, os que mais se destacaram no discurso das artes e do desenvolvimento das pessoas.



Figura 2 Fontes documentais

Como se articulam os diferentes níveis do arquivo?

Comecei esta viagem em 1971 pelo projeto de reforma do ensino artístico apresentado no Colóquio sobre Ensino Artístico ⁴ desse mesmo ano, promovido por Madalena Perdigão e realizado no período final do Estado Novo, na Fundação Calouste Gulbenkian. A partir daqui tomei contacto sobre como foi considerada a educação artística, uma vez constituído «um consenso bastante alargado em torno da integração do ensino artístico no sistema geral de ensino, o apoio prioritário a conceder à educação artística no nível básico (então ensino primário)» (Fernandes, Ramos do Ó, & Paz, 2007, p.13)⁵.

Nesta sequência, também o meu interesse se focou na figura de Madalena Perdigão (1923-1989), nomeada para presidir a uma Comissão Orientadora de

⁴ Embora o ensino artístico não esteja abrangido pelo período temporal nem seja o objeto do estudo.

⁵ Fernandes, D., Ramos do Ó, J., & Paz, A. (2007). Da génese das tradições e do elitismo ao imperativo da democratização: A situação do ensino artístico especializado. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.

Reforma do Ensino Artístico⁶, para efeitos de estudo do setor do ensino e da educação artística, entre 1971-1974 e, em 1978, para dirigir o Gabinete Coordenador do Ensino Artístico do Ministério da Educação.

Madalena Perdigão haveria também, nesta época, de implementar dois cursos de bacharelato: numa primeira fase, o de formação de Professores de Ensino Artístico e, numa segunda fase, o de Professores de Educação Pela Arte, extinto em 1981. Elabora o Plano Nacional de Educação Artística (PNEA) no V Governo Constitucional, em 1979, que se constituiu um dos documentos considerados fundadores para a educação artística, até aos dias de hoje, apesar de nunca ter sido homologado nem implementado pelos sucessivos governos.

Como atrás aludi, a minha atenção foi dirigida à ação de Madalena Perdigão nestes anos, especialmente ao PNEA, por ela desenhado, no sentido de poder refletir sobre a proposta de organização da educação artística e dos pressupostos nele explicitados; i.e., quais as ideias e os autores que nele eram transmitidos e também compreender se estas ideias foram ou não percorrendo os tempos, quer seja junto dos atores sociais na educação artística, quer entre os decisores políticos.

É, deste início, que encontro sentido para indagar nos Programas de Governo (I Governo Provisório - XVIII Governo Constitucional), as linhas de força que se constituem nas áreas da educação e da cultura: conceções, finalidades, pressupostos, tentando, a partir delas, desvendar as intenções governativas e as opções de viabilização da educação artística em geral e em particular no 1.º ciclo do ensino básico.

Como é que as linhas de força sobre a realização da educação artística, presentes nas intenções governativas, se cruzam, se interseitam, se afastam e se dispersam nas condições da sua concretização? Qual o espaço para a educação artística?

É com esta interrogação que atento sobre alguma da legislação produzida: a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE)⁷ - lei fundamental para a estruturação do

⁶ Foi nomeada por Despacho de 27 de setembro de 1971.

⁷ Lei n.º 46/86 de 14 de outubro, Assembleia da República. Diário da República: I Série, N.º 237 (1986)

sistema educativo; Lei n.º 344/90⁸ - organização, no quadro do sistema educativo, da educação artística, produzida quatro anos mais tarde; o Decreto-Lei n.º 6/2001⁹ - reorganização do currículo do ensino básico, produzida 15 anos após a LBSE.

E, entretanto, como se iam estabelecendo e desenhando os programas de educação artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico, que continuidades e descontinuidades se foram operando?

Entre 1975 e 2010 foram elaborados sete documentos para este nível de ensino¹⁰ e neles foram identificadas as áreas artísticas propostas e os seus objetivos, pressupostos, designações utilizadas e sugestões/atividades de trabalho para cada uma das áreas. Foi a partir destes tópicos que procurei ver quais as conceções de educação artística que existiam nestes documentos pedagógicos e como era justificada ao longo destes anos.

Como assinalam a importância da educação artística as instituições não governamentais nacionais e internacionais? Como se organizam os discursos no seio de instituições independentes do Estado?

Revisito o movimento internacional que teve origem teórica no livro publicado por Herbert Read em 1943, *Education Through Art*, e que, em 1956, deu origem à *Associação Internacional de Educação pela Arte*¹¹ e indago, nos seus

⁸ Lei n.º 344/90 de 2 de novembro do Ministério da Educação. Diário da República: I Série, N. 253, (1990).

⁹ Decreto-Lei n.º 6/20018 de janeiro do Ministério da Educação. Diário da República: I Série -A, N.º 15 (2001).

¹⁰ Programas do Ensino Primário (1975). Direção Geral do Ensino básico. Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.

Programa do Ensino Primário (1978). Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Estado do Ensino Básico e Secundário.

Programas do Ensino Primário Elementar (1980). Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação.

Programas do Ensino Primário Elementar (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Estado da Educação.

Currículo Nacional do Ensino Básico (CNEB) [2001] Competências Essenciais 2001. Ministério da Educação. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico (2004). Ministério da Educação. Departamento de Educação Básica.

Metas de Aprendizagem para a Educação Pré-Escolar e para o Ensino Básico. A primeira fase do projeto teve início em janeiro de 2010.

¹¹ A Associação foi constituída por Alice Gomes, Calvet de Magalhães, João dos Santos, Almada Negreiros, Chiró, João de Freitas Branco, António Pedro, Adriano Gusmão, Cecília Menano, Breda Simões, Arquimedes da Silva Santos.

fundamentos, como se constituem os discursos sobre a natureza e a importância das artes na educação, atribuídas por essa organização.

Neste trajeto, passados tantos anos observo, no âmbito da *Conferência Mundial de Educação Artística*, organizada pela *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO), em Lisboa (2006), especialmente no *Roteiro para a Educação Artística*, os vários compromissos assumidos pelo Estado Português sobre os modos de concretização da educação artística nos espaços escolares.

Perante o «trânsito» das ideias de organizações nacionais e internacionais, não governamentais, das intenções governativas e da produção legislativa, qual foi o papel de outras estruturas de carácter consultivo: pareceres e Grupos de Trabalho?

O Conselho Nacional de Educação (CNE), criado em 1982¹² como órgão consultivo dos governos, elaborou três pareceres sobre educação artística: n.º 10/89¹³; n.º 1/92¹⁴; n.º 2, 1999¹⁵ e a Recomendação, n.º 1/2013, que embora não integre este arco temporal é relevante pelo historial que produz sobre os pareceres anteriores.

Também no âmbito das políticas de educação e do ensino não superior, assim como das instituições e serviços culturais dos vários governos, foram constituídos quatro Grupos de Trabalho: Grupo Interministerial para o Ensino Artístico¹⁶; Grupo de Contacto entre o Ministério da Educação e o Ministério da

¹² O CNE foi criado pelo Decreto-Lei n.º 125/82, de 22 de abril, como um órgão superior de consulta do então Ministro da Educação e das Universidades, com o objetivo de «propor medidas que [garantissem] a adequação permanente do sistema educativo aos interesses dos cidadãos portugueses». É um órgão independente com funções consultivas em matéria de política educativa. In <https://www.cnedu.pt/pt/apresentacao/lei-organica>

¹³ Aprovado em 20/12/89 e publicado in DR - II série de 20/2/90 - n.º 43, p.1811- 1814), com a Declaração de voto Rui Namorado Rosa.

¹⁴ Educação artística nas áreas da música, dança, teatro, cinema e audiovisual. Aprovado em reunião plenária de 29 de julho desse ano (DR n.º 223, II série, de 26/9/92).

¹⁵ Em dezembro de 1998 o CNE aprovou um parecer, mas só viria a ser publicado em fevereiro de 1999, DR n.º 28, II série, de 3 de fevereiro. «Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes».

¹⁶ Maria Emília Brederode dos Santos (coord.). Despacho-Conjunto n.º 7/ME/MC/96; | Produziu relatórios parcelares; | Produziu «Relatório Síntese», Maio de 1996.

Cultura¹⁷ - *A Educação Artística e a Promoção das Artes na Perspectiva das Políticas Públicas* (2000); Grupo de contacto entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura¹⁸(2000); Grupo de contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura¹⁹ (2003).

É na interseção dos pareceres e dos relatórios, com início em 1996, que tento compreender o enquadramento dos governos que declaram e afirmam a importância da educação artística e, simultaneamente, «recorto os silêncios» legislativos, a reiteração da ausência de políticas públicas para a educação artística e a repetição de medidas que contribuíram para a sua concretização em diferentes dimensões, especialmente na formação inicial e contínua de professores.

É neste quadro de ausências, de silêncios e de «faltas», que tento entender, agora, o que foi feito em termos da formação e revisito alguns percursos realizados neste início, designadamente: o Curso de Professores de Educação pela Arte (1971), o Seminário do núcleo inicial de formação de professores das áreas artísticas das Escolas Superiores de Educação (1980), realizado no Conservatório Nacional, e a criação do Centro Artístico Infantil (CAI) [1984] na Fundação Calouste Gulbenkian, tendo, este último, desenvolvido formação de professores nas áreas artísticas durante duas décadas. Fundamentalmente, as minhas questões debruçam-se sobre as conceções e práticas assumidas pelo CAI, ao longo do tempo.

Já longe de 1971, volto a focar-me nos Programas de Governo (1974-2010) e procuro, com maior detalhe, identificar e compreender quais as políticas para a educação e a cultura e, conseqüentemente, para a educação artística. Que medidas foram então propostas e concretizadas? De entre alguns dos vários projetos e planos propostos nas áreas da educação e da cultura, em sede de programas de governo, entre 1990-2010, enumero aqueles que abrangem todos

¹⁷ Augusto Santos Silva (coord.). Despacho-Conjunto 296/97 de 19 de Agosto, Ministério da Educação/Ministério da Cultura | Inicia funções em Junho de 1998; | Apresentou relatório: «A Educação artística e a Promoção das Artes na perspectiva das políticas públicas», publicado em 2000.

¹⁸ Despacho Conjunto n.º 533/2000, de 18 de Maio, DR IIª Série, n.º 115.

¹⁹ Jorge Barreto Xavier (coord.); Despacho conjunto n.º 1062/2003, DR, II Série de 27 de Novembro; Apresenta relatório em Abril de 2004; | Propõe-se um Plano Nacional de Educação e Cultura.

os níveis de ensino: *A Escola Cultural* (1987)²⁰; *A Cultura começa na escola* (1989); *Projeto Experimental de Apoio às Áreas de Expressão - Equipas Intervenção Artística* (EIAS) [1984]; *Projeto e-EPoca*²¹: *Educação e Património*; *Programa PAIDEIA - Animação Artística nas Escolas* (1997); concurso *A Minha Escola Adota um Museu*²² (2001); *PREAA: Educação ambiental através das expressões artísticas*²³. Procuro, assim, no interior dos textos que analiso, refletir sobre as finalidades e atividades que estas propostas definem, enquanto tento encontrar o «lugar» da educação artística, depois de, nesta minha viagem ao arquivo, ter lido no V Governo Provisório (1975):

Será igualmente responsabilidade do Governo facultar o acesso à cultura por forma a que esta deixa de ser o jardim das delícias de alguns privilegiados para se tornar o património de todos os portugueses. Ação de outra envergadura e com outra profundidade será a ação da Escola.

A Dimensão Antropológica e os Modos de Ver

Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece (...).

(Larrosa, 2002, p.21)

Na dimensão histórica foram analisados criticamente os discursos nas intenções governativas, através da problematização das suas linhas de força: conceções, finalidades, pressupostos e propostas (projetos e planos) que definiram as condições de concretização da educação artística nas escolas. Intersectaram-se as vozes dos autores que acentuam a sua importância pelas «(...) múltiplas funções da arte no harmonioso desenvolvimento da personalidade infantojuvenil, bem como a relevância da atividade pedagógica pelas expressões artísticas no desenvolvimento bio-sócio-psicológico», como assinala Santos, na obra *Perspetivas Psicopedagógicas* (1975, p.96), ou, nas palavras de

²⁰ A iniciativa foi dissolvida passado três anos, dando origem ao Movimento da Escola Cultural, dirigido pela Associação da Educação Pluridimensional (AEPEC).

²¹ Projeto da iniciativa do Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, cujo objetivo era «produzir materiais pedagógicos, em parceria com escolas e com entidades com tutela do património artístico e cultural». O projeto e-EPoca: Educação e Património foi apoiado financeiro da Fundação Calouste Gulbenkian, através do Serviço de Educação e Bolsas, na sequência de programa de apoio a projetos de pesquisa no domínio educativo.

²² Iniciativa conjunta do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação da Cultura. (2001).

²³ Promovido pela Direção Regional de Educação do Algarve em parceria com autarquias e outras instituições, cujo objetivo era dinamizar a educação ambiental através das expressões artísticas.

Herbert Read: «para formar um “homem completo”, desenvolvendo-se tanto a sua singularidade, como a sua “consciência social”» (1982, p.18).

De seguida, continuo esta viagem ao arquivo, integrando, agora, uma fonte oral que designo de «Conversa-entrevista»: *A educação artística na minha escola*, composta pelas falas de 25 docentes das cinco regiões do país, para com elas constituir as outras duas dimensões deste estudo: a *Antropológica e os Modos de Ver* e a *Estética e os Modos de Fazer*, que passo a explicar, ainda que sucintamente.

Neste nível do arquivo são colocadas as falas de uma conversa-entrevista feita com um grupo de docentes do 1.º Ciclo do Ensino Básico, que denominei: *A educação artística na minha escola*. Tal como as fontes da dimensão anterior, este documento sonoro não é considerado como uma soma de documentos, mas sim perspectivado sob outras formas de olhar a educação artística, hoje, nos quotidianos escolares.

O meu objetivo foi pôr em relação os discursos pedagógicos sobre a educação artística, com as fontes de onde emergiram os discursos políticos e científicos, sendo, neste cruzamento das «falas-escritas» e das «falas-ditas» que procuro debater criticamente os modos como o grupo se posiciona e reflete a importância da educação artística, conferida pelos discursos dos «outros» e pelos seus.

Antes de esclarecer como procuro debater a inter-relação das falas-ditas e das falas-escritas, explico o que, neste contexto, se entende por dimensão antropológica.

A dimensão antropológica é entendida como forma de imersão no território da escola, a partir das vozes de um grupo de docentes,²⁴ que «vive(u)» no seu «interior» e porquanto foi, no decurso deste arco temporal,²⁵ construindo os seus «Modos de Ver» a educação em geral e a educação artística em particular.

²⁴ O grupo é constituído por 25 elementos: 22 do sexo feminino e 3 do sexo masculino. A média de idades e de tempo de serviço situa-se, respetivamente, nos 48,32 anos e 30,2 anos, sendo que na Região Centro a média de idades é de 52,6 anos e, por consequência, a mais elevada em termos de tempo de serviço.

²⁵ A conversa-entrevista foi gravada e analisada em 2017 e procurou escutar as vozes deste grupo de docentes sobre a educação em geral e a educação artística em particular, desde 1974, no que se refere, principalmente, aos seus Modos de Ver e de Fazer.

Não se trata de, enquanto investigadora, ir para o território da escola e observar *in loco* os modos de viver deste grupo nem, por conseguinte, as práticas que desenvolvem; trata-se sim de poder captar e refletir sobre o que pensam, como refletem e argumentam através das suas falas, os seus posicionamentos sobre a educação em geral, desde 1974 e a educação artística nos contextos locais que percorreram.

São as suas palavras-ditas na conversa-entrevista que são guardadas neste arquivo, por se considerar que as atividades com palavras «não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório», como salienta Larrosa (2002, p.21) em *Notas Sobre a Experiência e o Saber da Experiência*.

Falar sobre um assunto, neste caso, sobre a «educação artística na sua escola», são modos de dizer o que conhecem, o que não conhecem e como conhecem; é encontrar argumentos para elucidar sobre as maneiras de estar na escola e sobre os Modos de Ver a educação artística.

O trabalho sobre o que as palavras nos dizem da nossa relação do mundo com as coisas explicita o sentido que damos «ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos» (Larrosa, 2002, p.17).

Porém, as palavras com que falamos intersejam «teias» de significados, produzidas e reproduzidas de contextos particulares, neste caso, a escola. Elas revelam e escondem outros sentidos daquilo que fazemos e daquilo que pensamos. Em presença destas «faces ocultas» das palavras, é pertinente utilizar a metáfora do arquivo, em Jacques Derrida, quando o compara a «esse lugar que era a casa deles». Também a escola é a casa deles, e tal como no arquivo, a escola é «lugar de comando» e de «interpretação», conforme definiu Derrida (2001, pp.12-13).

Lugar de comando, no sentido de a própria instituição ter à partida uma função legitimadora de práticas e de saberes instituídos que são acrescidos com os poderes próprios de cada docente, ou de um grupo, conferidos pelo exercício da profissão. Estas circunstâncias condicionam os modos de agir de pensar e de falar sobre o que acontece(u) e, por isso, «as lutas pelas palavras, pelo

significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras» (Larrosa, 2002, p.21).

Lugar de interpretação na medida em que o modo como se constrói o que se diz sobre o que acontece ou não acontece é, ou pode ser, a reprodução do que se ouviu de outras zonas discursivas, sejam elas políticas, científicas, sociais ou do senso comum, que, à entrada da escola, se entrelaçam com os discursos pedagógicos, i.e., com os seus próprios discursos e, neste sentido, as palavras que destes contextos chegam pela voz dos docentes podem constituir um conjunto de ideias ou de ideias-feitas sobre o que conhecem ou não, das intenções e das propostas políticas, das formalizações legislativas, das conceções de diferentes autores, da circulação dos discursos sociais.

A partir destas zonas discursivas, estas vozes trazem consigo as palavras e os significados com que percecionam a educação em geral e, em particular, a educação artística. É nesta intersecção de discursos, entre o dito e o construído, que outros sentidos se formam e se vivem. É também a partir deles que procuro espaço para perguntar, para interrogar e para, em suma, construir outros olhares e outras perspetivas sobre como as falas que constituem estes discursos me possibilitam a construção de outros saberes. Nas palavras de Foucault (2000, p.15): «Apenas quando um discurso se deixa interrogar a ele próprio é que se sabe, i.e., é que se reflete sobre os olhares que lançam sobre o mundo e sobre o que os olhares do mundo entretanto trazem ao discurso (...). Saber consiste em fazer tudo falar».

É nesta troca de olhares que procuro interrogar a educação artística nos quotidianos escolares.

Conversa-entrevista - *A educação artística na minha escola* (Parte I)

A conversa-entrevista integra este nível do arquivo para possibilitar, como aludido anteriormente, pôr em relação os vários discursos²⁶: pedagógicos,

²⁶ O discurso não corresponde apenas à linguagem ou ao conjunto de enunciados individuais, mas ao sistema de regras históricas que determina o que pode ser dito, pensado e reconhecido como verdadeiro num dado momento. É entendido na perspetiva de Foucault, enquanto prática regulada de enunciação, na medida em que depende das condições históricas que o arquivo estabelece. É o arquivo que define o campo do que pode ser dito e pensado, e é o discurso que atualiza e transforma essas possibilidades.

políticos e científicos, e, neste cruzamento, problematizar as falas que contam sobre como vive(ra)m na(s) escola(s).

Quem são e como pensam a educação artística?

Na procura de saber quem são, não pretendi abrir caminhos a categorizações nem a tipificações sobre os percursos profissionais. Pretendi, sim, indagar as suas «viagens no tempo da(s) escola(s)»: como foi a formação inicial e contínua na educação artística; como olharam para as mudanças no sistema educativo; perceber se essa «novidade» transformou, ou não, os seus modos de pensar a educação artística; quais as relações que estabeleceram entre a educação artística e a educação em geral; e o que pensam das intenções e ações governativas acerca do lugar da educação artística nas escolas, i.e., face às outras áreas do currículo.

O que pensa este grupo do lugar da educação artística na escola? Por que sentem necessidade de encontrar razões para o seu desenvolvimento? E que razões são essas? São circunscritas às suas funções e aos seus benefícios, àquilo que Gaztambide-Fernández (2013) designa como «retórica dos efeitos», entendida como o conjunto de narrativas que procuram justificar a educação artística pelos resultados que supostamente produz noutras áreas, quer através do desenvolvimento de capacidades cognitivas, como o desempenho académico, quer pelas possibilidades de «transformar consciências». Segundo o autor, quer seja pelas mudanças internas que provoca nas pessoas (efeitos intrínsecos), quer seja pelos efeitos que se atribuem às aprendizagens nas disciplinas consideradas fundamentais (efeitos extrínsecos), a educação artística é considerada instrumental e reduzida a fins utilitários que em nada se relacionam com as experiências nas artes.

E, à semelhança dos discursos políticos e científicos, que argumentos enunciam para a sua importância? Como a definem e a justificam?

Em síntese, na parte I da conversa-entrevista procuro problematizar, num quadro mais geral, as condições e as possibilidades da educação artística nos quotidianos escolares, para na parte II, no interior da dimensão estética, cruzar

Discurso e arquivo constituem-se, assim, em relação: o arquivo organiza a emergência dos enunciados e o discurso desloca e reinscreve essas condições no seu próprio movimento. (Foucault, 2000, p.148).

estas condições e possibilidades que o grupo de docentes encontra para os seus Modos de Fazer.

A Dimensão Estética e os Modos de Fazer

una “praxis sentiente”, como un modo de habérselas
com las cosas.

(Moraza 2002, p.31)

A dimensão estética constitui-se também a partir das falas deste grupo de docentes, referidas agora aos modos como falam dos seus Modos de Fazer, ou seja, às maneiras como refletem as suas «práticas» em contexto de sala de aula nas várias áreas: teatro, dança, música e artes visuais.

O meu objetivo centra-se nas formas como aplicam os saberes das diferentes áreas, para poder compreender como pensam e argumentam o Fazer nas artes. A dimensão estética não se refere às teorias da beleza e da arte, problemáticas que tiveram a sua origem na Antiguidade Grega²⁷, discutidas, com as suas divergências e diferenças, ao longo dos tempos até aos nossos dias. Também não se circunscreve apenas às belas-artes, mas ao modo como cada sujeito se «dispõe» e «expõe» na relação com as «coisas», i.e., o modo como vive as «coisas» das artes, neste caso particular, nos seus Modos de Fazer.

O Fazer, nas várias áreas, é entendido como um «laboratório» em que se experimentam e ensaiam ideias na relação dos sujeitos com as coisas; onde a interdependência dos sentidos - ver, ouvir, tatear, cheirar e saborear, são assumidos como modos de pensar, modos de deixar o corpo falar. Nas palavras de Juan Luis Moraza (2002, p.33) «una “praxis sentiente”», como un modo de «habérselas con las cosas».

É neste corpo que age e reflete que as ações se estabelecem como uma experiência, considerada como «o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca, algo que nos aconteça ou nos toque, algo que nos faça saber, ou mesmo de-saber» (Larrosa, 2002, p.24).

²⁷ Na Antiguidade Grega a estética era associada à beleza, à ordem e à harmonia, ao bem, à verdade. Destacam-se como principais representantes: Platão (427 a.C.-347 a.C.) e Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.). Na Modernidade, especialmente a partir do séc. XVIII, embora as discussões anteriores se mantivessem, a estética passou a ser analisada sob o ponto de vista de uma experiência subjetiva.

Manoel Barros da Motta, na apresentação da obra *Estética: Literatura, Pintura, Música e Cinema* (2009), fala do conceito de «experiência», em Foucault, como aquela que se desejaria «a mais plena possível» e «algo do qual se sai transformado». Para ilustrar o sentido da experiência na escrita, tal como Foucault a entendia, podemos ler neste excerto:

Escrever não é um ato de comunicar o que já se sabe. Esse tipo de escrita, diz Foucault, ele não teria coragem de fazê-lo. Ele escreve porque não sabe ainda exatamente o que pensa dessa coisa que ele deseja muitíssimo pensar. Trata-se de uma experimentação, e não de um trabalho de teoria para construir um sistema geral. Esse conceito de experiência é bastante distante da fenomenologia, na medida em que nesta trata-se de lançar um olhar reflexivo sobre um objeto qualquer do vivido (...) (p.9).

Na «experiência» de escrever, ou em qualquer outro tipo de experiência, é precisamente naquilo que ainda não sabemos, naquilo que poderemos vir a saber, naquilo que poderemos vir a fazer acontecer, que elaboramos sentido sobre as «coisas» e damos sentido «ao acontecer do que nos acontece» (Larrosa, 2002, p.27). Essa elaboração de sentido é o que poderemos chamar de «saber-conhecer», não na aceção de um sistema de racionalidade, no qual o conhecimento seria o verdadeiro, universal e objetivo, mas sim no modo como cada um se apropria das experiências e lhes dá sentido, o modo como as faz, as pensa e se transforma. Trata-se de um saber «finito, ligado à existência de um indivíduo singular, entendido individual ou coletivamente, o sentido ou o sem-sentido de sua própria existência, de sua própria finitude. Por isso, o saber da experiência é um saber particular, subjetivo, relativo, contingente, pessoal» (Larrosa, 2002, p.24).

É, portanto, na perspectiva de um saber sobre o vivido que procuro indagar, através da dimensão estética, de que modo este grupo de docentes elabora o sentido dos seus Modos de Fazer.

Conversa-entrevista - A educação artística na minha escola (Parte II)

É sobre estas experiências pessoais, particulares, que procuro analisar criticamente como este grupo se dispõe e expõe na relação com as coisas, i.e., sobre os modos como interage com as crianças nas experiências do Fazer das artes. Retomo a conversa-entrevista: *A educação artística na minha escola*, para «ler» as suas vozes que contam como fazem e por que fazem. E são as palavras: como e por que despertam o meu olhar reflexivo e me suscitam um conjunto de perguntas, para debater sobre como organizam, ou não, e desenvolvem as propostas com as crianças nas várias áreas.

Em primeiro lugar, as minhas questões dirigem-se ao lugar da criança na organização e nos modos como as propostas são implementadas. São estas experiências modos de fazer-saber, i.e., «algo lhes acontece»? Ou estão sujeitas a repertórios e «receituários» de atividades que instituem o mimetismo e o estereótipo, como práticas que se repetem?

As crianças têm a possibilidade de «tudo aprender» ou são consideradas como seres «programados», segundo o determinismo da idade cronológica e dos «estágios», tal como instituíram as teorias desenvolvimentistas²⁸, em que há uma idade própria e ideal para aprender determinadas matérias?

Outras questões que me inquietam, que têm sobretudo que ver com a relação do Fazer das artes com as outras áreas curriculares: o seu lugar é de igualdade ou de subsidiariedade? Têm um espaço próprio ou são consideradas «auxiliares»?

A justificação da «interdisciplinaridade», é uma adição de saberes, i.e., a partir de um assunto ou de um «tema» juntam-se duas ou três disciplinas? Ou, pelo contrário, a lógica é a de produção de um objeto novo?

Constituído o arquivo e explicitada a articulação dos seus diferentes níveis, centro a minha atenção na Dimensão Histórica e nos Modos de Dizer, percorrendo os textos que me permitem interrogar os princípios científicos e políticos assumidos para pensar a educação artística.

²⁸ Jean Piaget (1896-1980) é o principal representante da teoria do desenvolvimento cognitivo, segundo a qual as crianças aprendem através de estágios sequenciais: sensório-motor (0-2 anos); pré-operatório (2-7 anos); operações concretas (7-11 anos); operações formais (a partir dos 12 anos).

A Dimensão Histórica e os Modos de Dizer: Discursos Científicos

Resumo

O objetivo desta parte do trabalho é problematizar, através da dimensão histórica e os seus Modos de Dizer, a forma como os discursos científicos e políticos estabeleceram a importância da educação artística como princípio inquestionável e mantido ao longo do tempo, i.e., quais os fundamentos dos discursos científicos (autores) e políticos que enfatizaram essa importância como garante do desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano, como se tornaram universais e, particularmente, como se instituíram e fixaram em Portugal até aos nossos dias.

Opto por dividir esta análise em duas partes: na primeira, analiso criticamente os discursos de três autores internacionais, Čižek, Read e Lowenfeld, por serem considerados pioneiros na formulação dos fundamentos que estabelecem a educação artística como essencial para a transformação das pessoas e da sociedade; na segunda parte, investigo o arquivo e procuro transmitir as realizações práticas dos discursos políticos, a partir das intenções ditas em sede de programas de Governo, em matéria de legislação, das propostas de Grupos de Trabalho, entre outros documentos de carácter pedagógico.

A opção de colocar os discursos científicos em primeiro lugar, separados dos discursos políticos, não significa que estes não sejam mobilizados transversalmente ao longo da Tese, aliás, assumem uma especial relevância no entendimento dos discursos políticos e pedagógicos em análise, sendo, esta opção meramente metodológica.

Os discursos científicos e as categorias universais: liberdade, paz e harmonia

A importância da educação tem sido, ao longo do tempo, aceite e difundida de forma generalizada em diferentes contextos educacionais e culturais. É uma ideia considerada válida e relevante universalmente, sobretudo no mundo ocidental branco, onde ganhou força desde meados do século XIX até aos nossos dias e procurou afirmar-se como referência dominante. Essa pretensa universalidade tornou-se hegemónica, silenciando outros modos de saber e outras formas de pensar a educação artística. Esta condição é repetidamente

destacada em discursos científicos, políticos e pedagógicos, sugerindo, assim, que a sua importância é uma verdade indiscutível.

Como já aludido na introdução deste trabalho, encaro a educação artística e as áreas que comumente a organizam com igual estatuto das restantes áreas do saber, pelo que ao abordar a problemática da importância não pretendo, de todo, negar a sua existência. O meu desejo situa-se não no dever de existir, mas nas justificações que fundamentam essa existência.

Como nos ensina Deleuze na sua obra *Diferença e Repetição*, «Não pensamos por boa vontade, mas porque algo nos força a pensar, algo de estranho, de inquietante, de desconfortável» (2000, p.192).

É a inquietação, a estranheza e até algum desconforto, que me levam a questionar os fundamentos que são investidos na sua importância e a sua consensualidade.

Perante esta «verdade» tão consensual, o que proponho trazer à discussão, através das vozes dos autores mencionados, é uma análise crítica sobre os modos como esta verdade foi e é ainda constituída, e os argumentos através dos quais ela é referida e justificada, i.e., o como e o porquê de o conceito da importância ser estabelecido e mantido universalmente, atravessando e moldando realidades sociais, educacionais e artísticas.

Vários autores têm argumentado que as artes permitem formas únicas de pensar e de aprender, sendo, por via disso, essenciais para uma educação completa, como refere Elliot Eisner (2003), ou a importância das artes na educação como fundamental para o desenvolvimento integral do ser humano, proposta por Howard Gardner, através da sua *Teoria das Múltiplas Inteligências* (2006); ou ainda em Maxine Greene (1995), quando considera que a inter-relação entre a arte e a consciência crítica promove a imaginação e a liberdade.

Contudo, escolhi dedicar-me às abordagens de Cízek, Read e Lowenfeld por serem considerados pioneiros, como atrás referi, na teorização sobre os modos como a educação artística é importante e se tornou tão relevante para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças, e como as artes são transformadoras das pessoas e das sociedades, através da sua inclusão na educação. Através das suas teorias, problematizo em que medida é que as suas ideias e argumentos instituíram, estabeleceram e ainda estabelecem critérios e razões para que a importância da educação artística baseada nestes

fundamentos perdure até hoje, atravessando quotidianos sociais, educativos e até artísticos, como verdades quase absolutas, repetidas por todos, sem que cada um se interrogue sobre as práticas que são produzidas e reflita se essas práticas alicerçadas nessas verdades são, na realidade, relevantes para as crianças. Perante estas verdades tão consensuais e baseadas em argumentos tão repetitivos, as minhas interrogações dirigem-se, sobretudo, aos princípios formulados por estes autores, que adquiriram estatuto de aceitação universal da arte como transformadora e, por via dessa ação, quero compreender como caracterizam e argumentam a importância, a ponto de esta assumir um estatuto de categoria universal, influenciando os discursos políticos e pedagógicos internacionalmente e em Portugal.

Os autores «pioneiros»

Como já foi referido, estes autores são considerados precursores na estruturação de argumentos sobre a importância da educação artística, como a crença de que a arte deveria desempenhar um papel essencial no desenvolvimento humano, ideias difundidas internacional e nacionalmente por autores, artistas educadores e diversas organizações, destacando, neste contexto, a *UNESCO* e a *International Society for Education Through Art* (InSEA), que mais adiante serão trazidas ao debate.

Princípio com uma breve apresentação dos três autores para, de seguida, poder analisar criticamente e com maior detalhe as suas teorias sobre a educação artística e sobre os argumentos referidos acerca das artes e da sua importância.

Nesta apresentação, opto por não resumir a sua biografia; antes destaco, numa citação, pela voz de outros autores, o modo como são considerados precursores, com o intuito de mostrar como as suas ideias influenciaram e moldaram os contextos educativos até ao presente.

FRANZ CIŽEK

(1865-1946) Por Wilhelm Viola

Cižek is one of the great men of our time. His discovery of child art will make his name immortal.

Cižek is first of all the liberator of the child from the slavery of the senseless and boring art instruction which deadened spontaneity and even endangered real talent. Cižek has freed millions of children from art drill. And more, he has liberated the tremendous creative energy of the child which had been neglected for untold generations.

(Viola, 1936, p.12)

HERBERT READ

(1893-1968)

Por Frederick Logan, cit. Keel

Herbert Read is perhaps the most thorough and helpful scholar of our age to consider at length the place of art in society and the task art education has to tackle. Like such men as Gibbs in the sciences, Frank Lloyd Wright in architecture, Dewey in philosophy, he produces so lavishly, extends our powers of concentration and understandings so greatly, that it will take us time to catch up to and to implement the major results of his labors.

(Frederick Logan, s/d, cit. Keel, 1969)

Viktor Lowenfeld

(1903-1960)

Por Herbert Read

Entre todos os investigadores do nosso tema (categorizações dos trabalhos das crianças) apenas Lowenfeld percebe que há uma relação direta e válida entre modos de expressão e as componentes afetivas de cada temperamento e disposição individual da criança.

(Herbert Read, 1943)

A leitura destes excertos, ditos pela voz de outros, permitirão a compreensão das razões pelas quais são considerados pioneiros.

Harmonia, paz e liberdade na construção de «bons» cidadãos

A harmonia entre a sociedade e os indivíduos que a compõem é a tarefa fundamental da educação (...).

(Herbert Read, 198, p.170)

Na sua obra *Education Through Art* (1943), Read expressa o clima de guerra em que o mundo estava imerso: os horrores e as brutalidades que eram cometidas, como descreve no excerto abaixo. Ao mesmo tempo «recomenda os seus ideais» através da sua teoria da «educação pela arte» e dos métodos que ela sugeria para que as crianças pudessem, através da correlação dos sentimentos com as suas vivências, construir um mundo melhor, i.e., um mundo mais pacífico, finalidade para a qual a *educação pela arte* seria um meio.

Estamos no primeiro dia de junho de 1942. (...) Acabo de saber que, durante o fim de semana teve lugar a maior incursão aérea da história. (...). Nas planícies da Ucrânia dois imensos exércitos lutaram até um armistício temporário, e, agora, contam os seus mortos e os seus feridos (...). Tenho vindo a lembrar ao leitor a importância da sensação numa época em que se praticam

brutalidades e se recomendam ideais, e construí uma teoria que tenta demonstrar que se através da educação das nossas crianças preservarmos, pelos métodos que indiquei, a vivência das suas sensações, poderemos ser bem-sucedidos em correlacionar as ações com os sentimentos e, mesmo, a realidade com os nossos ideais. O idealismo, então, não seria mais uma fuga à realidade, seria a resposta humana à realidade.

(Read, 1982, pp.365-366)

A «recomendação de ideais» feita por Read, e protagonizada também pelos outros dois autores, dialogava com os valores e preocupações da época das guerras e dos pós-guerra, sendo estes discursos compreendidos e aceites como resultado dos contextos históricos e culturais em que a sociedade estava imersa. Dirigiam, assim, esses ideais à construção de uma sociedade equilibrada, acreditando-se que as artes seriam um modo de construir a paz e a liberdade e que, nesse sentido, seria necessário começar pela educação das crianças, desde cedo, na medida em que ao desenvolverem-se emocional e socialmente, isso levá-las-ia à compreensão de «si mesmas» e à compreensão do mundo. Antecipa-se, assim, o que a educação das crianças, através das artes, poderia fazer pela construção de uma sociedade melhor e por um futuro que as investisse de ideais que o autor indica como os «melhores» para exercer as mudanças desejáveis, tal como refere pela voz de Platão:

(...) Que nossos jovens possam absorver o bem de todas as direções, de onde qualquer emanção de obras nobres possa atingir sua vista ou os seus ouvidos, (...) desde a mais tenra infância para a semelhança, o amor e a harmonia com a verdadeira beleza da razão. (...)

(Platão, cit. por Read, p.85)

A ambição de traduzir as ideias de Platão para a educação e arte é, então, transposta para as suas teorias, utilizando a criança como um «instrumento» para a realização política da *polis*, pelas possibilidades que os mais velhos têm de torná-las qualquer «coisa» no futuro e, assim, os ideais são construídos através da apropriação da «novidade dos novos», não resistindo à tentação de fazer da educação uma tarefa eminentemente política e da política o sentido final de uma educação, tal como é referido por Walter Kohan (2003) no artigo *Infância e Educação em Platão*:

(...) as crianças não interessam pelo que são - crianças - mas porque serão os adultos que governarão a pólis no futuro. Nós, os adultos do presente, os fundadores da pólis, os que sabemos da ausência de certezas e os riscos desse chegar a ser, queremos o melhor para eles. Para isso, nós os educaremos, desde a mais tenra idade. E o faremos com nossas melhores intenções. (...).

Educa-se para politizar os novos, para fazê-los participantes de uma pólis que se define previamente para eles. (...) Educa-se a serviço de uma política a um só tempo em que a ação política persegue, ela mesma, fins educativos. Por isso a educação é tão decisiva para Platão, porque é sua melhor ferramenta para alcançar a pólis sonhada (p.26).

Na realização desse futuro da «pólis sonhada», as experiências artísticas constituem o meio para desenvolver uma consciência coletiva baseada no «respeito» e na harmonia, desde que sejam realizadas em ambientes «seguros», nos quais podem explorar as emoções, meios de desenvolver a empatia, a confiança e o equilíbrio emocional. Permitem, ainda, o desenvolvimento de relações significativas e «de crescer como indivíduos socialmente responsáveis, promovendo uma sociedade mais compreensiva e tolerante» (Lowenfeld & Brittain, p.44).

A empatia, a harmonia interna, a confiança e o equilíbrio emocional eram condições para a educação artística, segundo o ideal de uma sociedade harmoniosa e livre. Os três autores baseiam-se na «autoexpressão», na singularidade e na individualidade como meios de exercitar a liberdade e «apaziguar» os impulsos, de molde que possa criar-se a harmonia interna e o equilíbrio necessários para a compreensão mútua entre si e a sociedade, necessários a uma convivência pacífica.

Na definição de educação, Herbert Read (1982) enfatiza precisamente esta ideia de «reconciliação», no sentido de um desenvolvimento integral e harmonioso do ser humano realizado «ao mesmo tempo que a singularidade, a consciência social ou a reciprocidade do indivíduo» (p.18), um processo que «reconcilia», nas suas palavras, «a singularidade dos indivíduos com a sua integração social» (p.13). Esta reconciliação entre o «individual» e o «social» é fundamentada na harmonia, na paz e na liberdade e, por conseguinte, entre a sociedade e os indivíduos estabelece-se uma relação de «pacificação», exercida através de um sistema de educação pela arte que traçava o caminho para uma sociedade edificadora de «bons» cidadãos.

Diz-nos Read que sob essa perspetiva «não há necessidade de recorrer à repressão, porque fizemos da educação um processo (...) que nos impede os caminhos do mal» (1982, p.19).

Ainda no mesmo artigo, Kohan (2003) descreve o sentido da educação, que designou de «formadora», como uma tarefa moral, normativa, como o ajustar «o que é a um dever ser», ou seja, nas suas palavras:

(...) educa-se para desenvolver certas disposições que existem em estado bruto, em potência, no sujeito a educar; por outro lado, educa-se para conformar, para dar forma, nesse sujeito, a um modelo prescritivo, que foi estabelecido previamente.

Segundo esse modelo, é alguém externo, um outro, o educador, o filósofo, o político, o legislador, o fundador da pólis, quem pensa e plasma para os indivíduos educáveis o que quer que estes sejam. É a ideia de educação como modelar a outro. Modelá-lo, formá-lo. Dar-lhes uma forma (p.25).

Como temos vindo a refletir, a interligação da educação, em geral, e das artes em particular, pressupõe um caminho formativo, no qual o sujeito a educar será «modelado» segundo ideais que ensinem os caminhos do «bem» e que impeçam «impulsos egoístas e antissociais que são o produto atual do processo social» (Read, 1982, p.19). Assim, «A educação formal, ao incluir a arte, pode ir além da simples transmissão de informações, promovendo o desenvolvimento de valores humanos e a capacidade criadora» (Lowenfeld & Brittain, 1977, p.42).

«O que pode a liberdade?»

Cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva e o envolvimento criador.

(Lowenfeld & Brittain, 1977, p.35)

A autoexpressão, a individualidade e o envolvimento emocional são três elementos fundamentais que os autores abordam para guiar os sujeitos a educar, para, simultaneamente, desenvolver harmoniosamente as crianças e construir uma sociedade mais equilibrada.

Em meados do séc. XX, a autoexpressão assumiu diversas designações: «expressão criativa», «expressão livre», «corrente expressionista», mas é mais vulgarmente designada por «livre expressão», dando origem ao *Movimento de Expressão Livre*, do qual Franz Cižek é o principal impulsionador.

Este movimento dava primazia ao mundo interior da criança e ao que ela traz «dentro de si», expressando-se por meio dos seus impulsos, instintos, emoções e sentimentos que se materializavam nos seus trabalhos.

Pressupunha-se, assim, o primado da individualidade e da singularidade, manifestadas em gestos automáticos e libertadores, que brotavam de um eu espontâneo, através de atos emotivos e instintivos.

Cižek's success shows that when children are free to express their ideas and feelings, they produce artwork that is authentic and deeply meaningful. Cižek finds a wonderful world of pure creativeness uninfluenced by adults, free from all imitation and lies.

(Viola, 1936, pp.5-6)

A expressão pessoal e o envolvimento emocional fundamentaram uma ideia de «isolamento» da criança - não um isolamento físico, mas um isolamento centrado no seu mundo interior, consistindo a sua liberdade em poder apenas desenhar e pintar «os desejos, os sonhos e o que gostavam; ou desenhar algo da própria imaginação», como é descrito na obra por Wilhelm Viola, *Child Art* (1936, p.22).

Considerava-se que este isolamento asseguraria uma expressão autêntica, livre, pura e criativa, dando oportunidade à criança de se revelar e de representar o eu, zelando-se para que não fosse «corrompida» pelas influências externas, por ser o seu mundo interno o bastante para a sua expressão, para a sua criação, para a sua «arte infantil», como a denominava Cižek.

A expressão e criação determinada pela «inspiração» assentava no princípio de a criança ser «criativa por natureza», i.e., a criatividade tida como característica inata e força espiritual interior.

Na mesma linha de pensamento, Lowenfeld e W. Lambert Brittain, na obra *Desenvolvimento da Capacidade Criadora* (1977), explicam que um dos objetivos da arte é o de garantir formas de autoexpressão e «autoidentificação» dos sentidos, das emoções e dos sentimentos, a partir das próprias experiências pessoais, pelo que não existe expressão artística possível sem autoidentificação com a experiência que é revelada, através dos trabalhos produzidos, considerada como um dos «fatores básicos de qualquer expressão criadora e autêntica expressão do eu» (pp.19 - 28).

Por conseguinte, a autoexpressão revela experiências singulares, formas únicas de as crianças comunicarem através do seu mundo, constituindo estas fatores

para o desenvolvimento emocional, intelectual, criador e social, tal como os autores explicam no excerto seguinte:

Para a criança a arte é mais do que um passatempo; é uma comunicação significativa consigo mesma, é a seleção daqueles aspetos do seu meio, com que ela se identifica, e a organização desses aspetos em um novo e significativo. A arte é importante para a criança e importante para seus processos de pensamento, para seu desenvolvimento perceptual e emocional, para sua crescente consciencialização social e para o seu desenvolvimento criador.

(Lowenfeld & Brittain, p.50)

Os argumentos expressos sobre o modo como a educação artística, baseada na autoexpressão, permite e «beneficia» estas formas de desenvolvimento, incidem fundamentalmente na convicção de que as crianças, ao se desenvolverem integralmente, i.e., em todos os aspetos da sua vida, terão uma convivência harmoniosa consigo mesmas e com os outros.

Dizem-nos ainda os autores que a autoexpressão permite libertar as emoções (tristeza, raiva, medo) e, através desta «válvula de escape», as crianças conseguem resolver conflitos internos e adquirir maior estabilidade emocional e bem-estar. Ao mesmo tempo, aprendem a comunicar pensamentos e sentimentos, o que pode melhorar as suas aptidões de interação social, empatia e confiança:

A criança emocionalmente livre, desinibida, na expressão criadora, sente-se segura e confiante ao abordar qualquer problema que derive de suas experiências. (...) a capacidade criadora da criança é essencial em nossa sociedade.

(Lowenfeld & Brittain, pp.39,50)

Parte-se, então, do princípio de que o envolvimento em atividades «artísticas», através da autoexpressão, permite às crianças resolver situações e desafios emocionais através de «uma vontade livre e com essa liberdade exprimir um mundo nosso - mundo que é uma reflexão dos nossos sentimentos e emoções» (Read,1982, p.45).

E o que podem as crianças fazer com a «vontade livre» e com a «liberdade»?

As «boas formas» da Autoexpressão

A arte não passa da boa produção de sons,
imagens (...)

(Herbert Read, 1982, p.29)

Herbert Read apresenta, de forma estruturada, a organização daquilo que denomina Educação pela Arte, modelo baseado na autoexpressão, tal como é também defendido por Čižek e Lowenfeld. Para os autores, a autoexpressão é um conjunto de pensamentos, sentimentos e emoções que fundamentam a liberdade das crianças para se expressarem, através dos seus trabalhos (desenhos, pinturas), desde que estas não sejam submetidas a imposições externas.

A sua teoria envolve todos os modos de autoexpressão, como forma de abordagem integral da realidade e que, segundo Read, se deveria designar de educação estética: «a educação daqueles sentidos em que se baseiam a consciência e, finalmente, a inteligência e o raciocínio do indivíduo humano» (1982, p.22).

Esta abordagem integrada e harmoniosa da realidade envolve: educação visual e plástica; educação musical e cinética; dança/euritmia; educação verbal (poesia e teatro); educação construtiva, que designa de Arte.

Associa o desenho à sensação; a música e a dança, à intuição; a poesia e o drama, ao sentimento; e a arte ao pensamento, explicando que esta associação corresponde e expressa as quatro principais funções em que os processos mentais tradicionalmente se dividem (Read, 1982, p.23).

Estas diferentes áreas, agregadas no que designa de educação estética, procuram, em primeiro lugar, construir uma personalidade integrada e equilibrada, a partir da reconciliação dos impulsos naturais do indivíduo com as necessidades orgânicas da comunidade, de modo a promover uma existência mais harmoniosa e satisfatória.

A partir desta finalidade, enumera os objetivos fundamentais para que seja possível a construção de um «modelo» que harmonize os impulsos naturais com as necessidades sociais.

Este modelo de *Educação pela Arte* assenta nos seguintes objetivos: a) a preservação da intensidade natural das percepções e sensações, garantindo a espontaneidade da criança; b) a coordenação dessas percepções com o meio; c) a expressão comunicável dos sentimentos, tornando a arte um meio de partilha emocional; d) a externalização de experiências mentais, permitindo a consciência do mundo interior; e) a expressão clara do pensamento, favorecendo a comunicação precisa de ideias e emoções (Read, 1982, p.25).

Observa-se, assim, que a *Educação pela Arte*, tal como concebida, propõe um modelo no qual se promove a interligação entre o interior (sentimentos, emoções e pensamentos) e o exterior (comunidade, sociedade), sendo o objetivo final criar «tipos psicologicamente integrados na sociedade, orientados por uma visão harmoniosa da educação» (Read, 1982, p.23).

Das finalidades e dos objetivos traçados para o desenvolvimento da *Educação pela Arte*, sublinha-se, à semelhança do que o autor define para a educação em geral, o equilíbrio entre o «interior» e o «exterior», a partir de um sistema integrado cujo objetivo se centra na promoção da harmonia e na satisfação entre o indivíduo e a sociedade, através da «coordenação entre percepções, sensações e o meio, no sentido de poder expressar os sentimentos e experiências mentais de maneira comunicável e correta» (Read, 1982, p.23). A *Educação pela Arte* tem por base a educação dos sentidos e é conduzida para construir «tipos» psicologicamente integrados na sociedade, através dos diferentes modos de autoexpressão que, por intermédio das diferentes áreas, manifestam as funções mentais: a sensação, a intuição, o sentimento e o pensamento, como atrás se mencionou.

Sobre esta correspondência, já aqui referida, Read (1982, p.23) clarifica: a sensação está ligada à percepção do mundo exterior, e é através da educação visual e plástica, que envolve a vista e o tato, sendo o desenho o meio «ideal» para coordenar as percepções e expressar as suas experiências; a intuição, permite a compreensão imediata, destinando-a à educação musical e a dança e, através destas, as crianças conseguem canalizar os seus impulsos e a sua espontaneidade e estabelecer uma ligação mais profunda com as emoções e com o ritmo natural do corpo.

O sentimento é a função que envolve a expressão de emoções e experiências internas, e é na poesia e no drama que se encontram os meios ideais para esta forma de autoexpressão, levando as crianças a explorar e a comunicar os sentimentos de maneira livre e criativa.

Por último, o pensamento integra e organiza as sensações, as intuições e os sentimentos e faz correspondência com a Arte nas várias formas, vista como o culminar do pensamento.

Segundo as características até aqui explicitadas, a *Educação pela Arte* tem como princípio fundamental a autoexpressão nas diversas formas de arte, justificadas pelos processos mentais que cada uma permite desenvolver, sendo pela «criação artística» que as crianças podem articular e transformar percepções e emoções na sua expressão espontânea, ou autoexpressão. Por sua vez, esta articulação concorre para a manifestação livre da interioridade, cuja função primordial se dirige à comunhão entre a singularidade e a sociedade.

Resumidas estas características, falta ainda compreender qual é o seu entendimento sobre a arte, a fim de finalizar o modelo proposto de *Educação pela Arte*, ou o que Read descreve como uma «pedagogia prática», desenvolvida segundo a ideia original de Platão: «a arte como base de toda a educação» (1982, p.23).

Permitam-me partilhar como era entendida a arte:

A arte é a «Forma» - característica comum a todas as obras de arte, e a forma, segundo o autor:

(...) é a “configuração” que toma, sendo esta “configuração” dada por uma pessoa: o artista, que não é só o homem que pinta quadros, mas igualmente a pessoa que faz música, poesia ou móveis - até mesmo sapatos ou vestidos.

(Read, 1982, p.29)

Nesta elaboração, é definido o que é a «boa forma» e as duas condições que a caracterizam. Uma interna: «são formas que dão mais prazer aos sentidos, em conjunto e finalmente àquele reservatório de todos os nossos sentidos que é a nossa mente»; a outra, externa, que é «alheia às peculiaridades individuais: a

natureza²⁹, que embora incluindo o homem, é indiferente às suas reações subjetivas e às variações temperamentais» (1982, p.29).

Depreende-se da explicitação que a arte é o meio para produzir «boas formas», i.e., aquelas que dão prazer aos sentidos e as formas originais da natureza.

Se a arte é a produção de formas, mediante os critérios aduzidos, então o objetivo de as crianças serem educadas pela arte é fazer da sua autoexpressão e dos seus processos mentais boas formas, tal como explicitado abaixo:

O desenvolvimento apenas se manifesta na expressão - consiste em ensinar às crianças e aos adultos a produzir sons, imagens, movimentos, ferramentas e utensílios. Um homem que consegue fazer bem estas coisas é um homem bem-educado. Se pode produzir bons sons é um bom orador, um bom músico, um bom poeta; se pode produzir bons movimentos é um bom dançarino ou um bom trabalhador; se pode traduzir boas imagens, é um bom pintor ou escultor; se pode produzir boas ferramentas ou utensílios, é um bom artífice. (...)

A arte não passa da boa produção de sons, imagens, etc. O objetivo da educação é por isso a criação de artistas - de pessoas eficientes nos vários modos de expressão.

(Read, 1982, p.29)

Fica, por conseguinte, mais completo o modelo de *Educação pela Arte* com a introdução da arte como boa forma, como exposto no excerto acima, pelo que parece poder acrescentar-se que a autoexpressão pode agora ganhar uma boa forma: aquela que é agradável aos sentidos e está presente na natureza, segundo o autor. Esta problemática adquire outros contornos ao tentar regular as produções e ao impor uma moldura que define o que é esteticamente aceitável, sendo a liberdade da criança regulada, dirigida e formatada pelos valores culturais que instituem as boas formas e determinam «o que pode e deve a criança fazer, segundo a normatividade da formação» (Koan, p.25).

Esta condição reforça a contradição entre a liberdade e a sua limitação pelas exigências da forma, ao subordinar a criança a normas pré-determinadas pelo que é estabelecido pela «beleza» das formas.

Neste modelo de *Educação pela Arte*, torna-se visível como esta conceção se apoia em modos específicos de ver a criança, a educação e a sociedade: concilia-se a promessa da autoexpressão com a exigência de uma forma

²⁹ «(...) tudo o que foi formado por mãos humanas e as formas acidentais da natureza, ou seja, a natureza pode considerar-se arte quando o desenvolvimento das formas é livre, tais como: os cristais, as conchas, entre outros (...)» (Read, 1982, p.31).

considerada boa, e em nome de uma convicta defesa da liberdade das crianças produz-se uma contradição profunda. Valoriza-se a espontaneidade, a singularidade, a interioridade e a expressão livre, mas ao mesmo tempo funda-se um sistema de normas que molda antecipadamente os «ideais» que devem orientar a educação e as próprias crianças.

A liberdade das crianças converte-se num modo autorizado de ser e de agir: são convidadas a exprimir-se, mas apenas dentro de expectativas que orientam, avaliam e legitimam aquilo que podem ser. A *Educação pela Arte*, tal como concebida pelos autores e de forma particularmente marcada em Read, assenta num discurso subtil em que as formas naturais, harmoniosas e puras funcionam como filtro e medida do desenvolvimento considerado desejável. A tão evocada «liberdade criadora» não é um espaço em potência, mas uma liberdade condicionada por um ideal exterior de boa expressão, entendida como autêntica ou verdadeira. Esta lógica revela que a educação é concebida como um processo de reconciliação entre os impulsos interiores da criança e as necessidades da comunidade, porquanto, poder-se-á dizer que a liberdade é orientada para fins que servem uma determinada ordem social e educativa.

O adulto como guardião da espontaneidade

The child who is not influenced by grown-ups has this strong type of art. Therefore the child from three to nine or ten years of age should be encouraged to make what he feels he must bring out of himself. (...) We adults are responsible if this creative power is not developed and made use of.

(Viola, 1936, pp.12,17)

No panorama educativo do início do século XX ganhavam força os ideais do *Movimento da Escola Nova*, que defendiam princípios baseados na pedagogia do interesse, na educação integral, na escola ativa, nas atividades manuais, no espírito criador, no respeito pela individualidade, na autodisciplina, na liberdade e na autoeducação (Figueira, 2003, p.103). Este conjunto de princípios colocava a criança no centro do processo educativo, entendendo-a como um ser ativo, guiado pelos seus ritmos, necessidades. O ensino deveria, por isso, partir dos seus interesses, respeitando a sua interioridade e favorecendo um desenvolvimento considerado natural e autêntico.

A defesa da espontaneidade infantil, presente nos *Movimentos da Escola Nova e de Educação pela Arte*, assentava na convicção de que a intervenção do adulto poderia perturbar ou desvirtuar a autenticidade da expressão da criança. Acreditava-se que, desde muito cedo, a criança devia ser encorajada a exteriorizar aquilo que sente, sendo a sua criação tanto mais verdadeira quanto menor fosse a influência de expectativas ou orientações externas. Nesta lógica, competia ao adulto garantir que este potencial criativo se desenvolvia sem constrangimentos, evitando desviar ou inibir aquilo que se entendia como expressão genuína da interioridade infantil.

Tão insistentemente se defendia a «não interferência» no mundo da criança que o papel dos adultos, professores, educadores ou famílias, acabou por ser ficar reduzido sobretudo a função de observar e proteger o desenvolvimento considerado natural da criança. A intervenção adulta deveria ser mínima, pois entendia-se que devendo respeitar a individualidade e o processo natural de desenvolvimento, de forma que este deva reconhecer que as suas próprias experiências de aprendizagem não têm qualquer utilidade para a criança, pois o que importa são as aprendizagens feitas por elas próprias, como consideram Lowenfeld & Brittain:

O ingrediente essencial é a criança, cujos sentimentos, emoções e formas de expressão são próprios e não dependem da figura “hírtia” do professor; pelo contrário, o que se torna decisivo é a aprendizagem realizada pela própria criança, de acordo com as suas necessidades e ritmos internos (1977, p.23).

De forma ainda mais enfática, Čižek, pela voz de Viola, pede a todos: «Respeito pela criança!», para as libertar e não serem «estragadas» pelos adultos, reconhecendo que o papel destes é o de as deixar ao «sabor» das suas forças criativas, «espelhando» o seu «eu» nas produções.

Respect for the child! Sometimes this saying has been greatly misused. But we must respect that most clear, fine and delightful expression of the child's soul: the drawings of the child who has not been under the influence of adult ideas. The child who has not been spoiled by adults, expresses his true self in his work, and is most true when representing the image of his thoughts, his often unconscious hopes, desires and fears (1936, pp.8-9).

Nesta lógica de não interferência, o professor tornava-se um facilitador: criava condições para que as crianças se envolvessem emocionalmente no processo criativo e estabelecessem uma «correlação entre o temperamento e os seus

modos de expressão», garantindo que a arte constituísse uma extensão autêntica do seu mundo interior (Read, 1982, p.130). Do mesmo modo, Lowenfeld e Brittain (1977) defendiam que o adulto deveria atender às necessidades emocionais, intelectuais, físicas, perceptuais e sociais da criança, promovendo através da arte um equilíbrio entre estas dimensões, concebida como atividade «dinâmica e unificadora» do desenvolvimento integral (p.40).

O professor era frequentemente descrito como alguém que criava «uma atmosfera de espontaneidade», funcionando como uma «figura que ilumina», oferecendo oportunidades para a expressão livre e o desenvolvimento das capacidades criadoras, contribuindo para a formação de indivíduos bem ajustados e cooperantes com a comunidade (Read, 1982, pp.130,354). Esta visão reforçava a responsabilidade atribuída aos adultos na preservação do potencial criativo das crianças: «We adults are responsible if this creative power is not developed and made use of», como recorda novamente Viola (1936, p.12).

Nesta perspetiva, o professor ou educador assumia a função de facilitador e guardião de um desenvolvimento visto como natural e gradual, permitindo a expressão das ideias próprias das crianças e da sua criatividade, sem imposições externas. Incentivava-se, assim, a manifestação das experiências internas num ambiente considerado adequado, em que os adultos eram frequentemente comparados a jardineiros, responsáveis por remover obstáculos ao desenvolvimento, evitando forçar ou apressar o crescimento infantil.

To let children grow, flourish and mature according to their innate laws of development, not haphazardly, is the quintessence of Čižek's views and method, (...). In connection with Čižek, to be a gardener, that is all. To remove weeds, tactfully to promote that which is useful for the growth of the child, nothing more. We have no right to hasten the growth of the child by hot-house culture. It is a crime to bend or to break the children according to our wishes. The result will always be deplorable.

Can we, by the way, be anything more and better than that for the child?

(Viola, 1936, pp.10-11)

A metáfora do adulto como jardineiro e das crianças como flores que crescem e florescem segundo uma sucessão linear, utilizada por Viola para apresentar as ideias de Franz Čižek, prolonga esta conceção de desenvolvimento natural guiado pelo adulto, revelando a dimensão normativa que define o modo

«correto» de crescer, aprender e desenvolver-se, aquilo que Cat Martins designa por «infâncias corretas» (p.267).

No artigo *A Colonialidade da Educação Artística: Sementes, Plantas e as Práticas Jardineiras na Fabricação da Natureza da Criança*, Cat Martins mostra como estas imagens aparentemente suaves e protetoras são, na verdade, profundamente «morais e colonizadoras». Ao moldarem as crianças segundo padrões específicos de crescimento e maturação, estas metáforas determinam modos particulares de pensar, ver e agir sobre a infância. A autora evidencia que a criança é frequentemente concebida como «semente» ou «planta» a ser cultivada pela educadora, que assume o papel de jardineira. Esta visão, enraizada numa lógica desenvolvimentista e recapitulacionista desde o século XVIII, pressupõe que a criança deve ser orientada para se tornar o adulto ideal, geralmente representado como «branco, masculino, heterossexual e fisicamente capaz» (Martins, p.267).

A criança é posicionada como um ser «ainda não» desenvolvido, enquanto a educadora, como jardineira, tem a tarefa de conduzir esse crescimento, eliminando «ervas daninhas» e promovendo o que é considerado útil e desejável. Essas práticas, segundo Martins, transportam violências ao imaginar uma criança universal e ao determinar o seu futuro, fabricando uma «natureza da criança» que se ajusta às expectativas de normalidade e produtividade (p.276).

A partir desta análise, a autora identifica um conjunto de funções que revelam a força pedagógica e política destas metáforas, mostrando como prolongam, embora de forma silenciosa, os ideais de naturalidade, espontaneidade e não interferência defendidos pelos autores da Educação pela Arte e da Escola Nova. Estas imagens tornam-se formas de controlo do crescimento (vertical) e do desenvolvimento (linear), ao atribuir aos adultos tanto a obrigação de não intervir «demais» como a responsabilidade de corrigir o que surge como desvio, promovendo aquilo que é socialmente considerado adequado. Este gesto de «cuidar» opera como um dispositivo de governo, no qual os educadores assumem a tarefa de orientar e corrigir a vontade da criança.

Mesmo quando articulada com ideais de liberdade, respeito e espontaneidade, a metáfora sustenta um regime de regulação que impõe padrões normativos, distinguindo entre formas de desenvolvimento legitimadas e outras consideradas incorretas, indesejáveis ou «selvagens». Por conseguinte, as metáforas da jardinagem, inscrevem exclusões e reforçam a ideia de uma criança ainda não totalmente desenvolvida (Martins, p.269-273), fixando expectativas sobre quem a criança deve ser e como deve crescer.

A crítica de Cat Martins às metáforas jardineiras permite alargar a reflexão para os modos como certos modelos de pensamento estruturam a própria ideia de infância. O que está em causa não é apenas a imagem da educadora como jardineira, mas um modo de organizar o desenvolvimento segundo princípios de ordenação e previsão. É neste alargamento conceptual que se torna pertinente convocar o pensamento de Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992) e a sua crítica a uma outra metáfora, a da árvore, como imagem do pensamento.

Para estes autores, a árvore representa um processo de pensamento baseado numa estrutura com raízes e ramificações que seguem uma lógica binária e hierárquica, organizada de forma centralizada e previsível. A árvore funciona como uma «imagem-mundo»: enraíza-se num centro, ramifica-se de modo ordenado e estabelece ligações que avançam de um ponto ao seguinte num percurso contínuo e regulado.

Pensar a infância como crescimento vertical, progressivo e linear reproduz esta lógica arbórea, em que cada etapa é antecipada, cada desvio é corrigido e cada movimento é orientado, como se existisse uma única direção legítima para crescer. Nesta perspetiva, a metáfora da flor que se desenvolve segundo leis supostamente naturais, da qual se removem as «ervas daninhas» para que nada perturbe o seu trajeto, traduz uma infância comandada pelos desejos e expectativas dos Outros, que programam o caminho, afastam obstáculos e definem aquilo que deve ou não deve ser o crescimento.

Em contraste com esta visão da infância pensada como retilínea, vertical, linear, ordenada e previsível, Deleuze e Guattari propõem uma abordagem rizomática. O rizoma não tem centro nem direção única; cresce por conexões múltiplas e heterogéneas, abre linhas de fuga, multiplica caminhos inesperados

e recusa a organização rígida que define o que é crescer de forma «correta». Permite imaginar infâncias que não obedecem a uma ordem prévia, que não avançam por etapas fixas e que não sejam medidas por padrões de normalidade, mas que se expandem em diferentes direções, permitindo fluxos improváveis entre as várias linhas e caminhos que a atravessam.

Para ilustrar essa concepção, Deleuze e Guattari, em *Mil Platôs*, recorrem a um excerto de *L'herbe du diable et la petite fumée*, de Carlos Castaneda, onde a imagem do curso da água e do crescimento das plantas traduz de forma poética o modo rizomático de pensar:

Primeiro, caminhe até tua primeira planta e lá observe atentamente como escoar a água de torrente a partir deste ponto. A chuva deve ter transportado os grãos para longe. Siga as valas que a água escavou, e assim conhecerá a direção do escoamento. Busque então a planta que, nesta direção, encontra-se o mais afastado da tua. Todas aquelas que crescem entre estas duas são para ti. Mais tarde, quando estas últimas derem por sua vez grãos, tu poderás, seguindo o curso das águas, a partir de cada uma destas plantas, aumentar teu território. A música nunca deixou de fazer passar suas linhas de fuga, como outras tantas “multiplicidades de transformação”, mesmo revertendo seus próprios códigos, os que a estruturam ou a arborificam; por isto a forma musical, até em suas rupturas e proliferações, é comparável à erva daninha, um rizoma (2000, p.20).

Nesta perspectiva, o rizoma torna-se uma imagem na qual conhecimento, experiência e criação se expandem a partir de múltiplas origens, como uma erva daninha que cresce e se alastra sem obedecer a formas pré-definidas. Tal como a música invocada pelos autores, também a infância pode ser compreendida como uma multiplicidade em movimento que escapa aos padrões desenvolvimentistas.

Contrapor a estas imagens a lógica rizomática significa abrir espaço a outras formas de conceber as infâncias, que se movem por multiplicidades, encontros e desvios, e, sobretudo, permite reconhecer que o modo como a pensamos estrutura profundamente o modo como interagimos com ela.

Ao revisitar estas metáforas vindas «de longe» e ainda vivas nos discursos pedagógicos e artísticos contemporâneos, torna-se possível interrogar não apenas as práticas, mas os próprios regimes de pensamento que moldaram, ao longo do tempo, aquilo que deixamos a infância ser.

O «desenho» da criança

Cada desenho reflete os sentimentos, a capacidade intelectual, o desenvolvimento físico, a acuidade perceptiva, o envolvimento criador, o gosto estético e, até, a evolução social da criança, como indivíduo.
(Lowenfeld, 1977, p.35)

Ao longo do texto, descrevi as principais linhas de pensamento dos autores sobre a relação entre a educação, as artes e as crianças, pontuando a forma como estas são «olhadas». Observei como são reconhecidas as suas potencialidades e a sua liberdade, embora esta se situe na condição de se expressarem de acordo com o seu mundo interior (sentimentos, emoções, medos, sonhos e impulsos). Esse mundo estabelece-se numa dupla condição: libertar o eu e contribuir para uma sociedade harmoniosa.

Embora estejam presentes nas ideias de Read e Lowenfeld referências a fatores externos, o «mundo» da criança é perspectivado, por exemplo, por Read, na relação binária entre o que é bom (ver, ouvir) e o que é nefasto, enquanto em Lowenfeld o mundo exterior é valorizado apenas naquilo que está próximo da criança, ou seja, o seu quotidiano, aquilo que a rodeia.

Ao mesmo tempo que esse mundo interior é reconhecido como potencial, as experiências externas são definidas a partir do que se considera desejável para determinado tipo de criança. Assim, a relação entre interioridade e exterioridade conjuga-se naquilo que a criança deve ser: uma criança natural, criativa, que se desenvolve segundo padrões pré-estabelecidos.

É justo que se diga que a criança está no centro das preocupações dos autores, mas esse centro é um lugar que deve estar protegido das ervas daninhas, de tudo quanto possa impedir, segundo a perspectiva dos autores, um desenvolvimento gradual, sequencial, linear, tal como foi assinalado na metáfora da árvore-mundo, que se opõe a um pensamento rizomático no qual o mundo é pensado de acordo com multiplicidades, heterogeneidades, ruturas e linhas que não param de se remeter umas às outras:

É por isto que não se pode contar com um dualismo ou uma dicotomia, nem mesmo sob a forma rudimentar do bom e do mau. Faz-se uma ruptura, traça-se uma linha de fuga, mas corre-se sempre o risco de reencontrar nela organizações que reestratificam o conjunto, formações que dão novamente o poder a um significante, atribuições que reconstituem um sujeito (...).

(Deleuze e Guatari, 2000, p.17)

Opondo-se à sucessão temporal e aos limites, distingue-se um pensamento linear, que restringe as múltiplas formas de pensar a criança, de outro que procura a «intensidade e não apenas a sucessão temporal» (Kohan, 2010, p.3b), como também tive oportunidade de sublinhar.

Na linha de pensamento dos três autores, a evolução da «expressão criativa» desenvolve-se segundo normas e sucessões temporais, regidas por «leis eternas e naturais», leis do «espírito» entrelaçadas com os princípios que a ciência, por via da psicologia, define como «tipos», «estágios» ou «fases», nos quais cada etapa é descrita com características universais.

É nesse sentido que Read define categorias como a «classificação dos desenhos infantis», os «tipos de perceção estética», os «traços de personalidade», os «tipos psicológicos» e os «tipos eidéticos», enquanto Lowenfeld (1977) identifica as «fases do desenvolvimento criativo».

Para clarificar estas classificações, apresento, pelas suas vozes, algumas das «categorizações» que ajudam a definir o retrato das crianças, vistas como «potenciais» na sua livre expressão e na sua «arte infantil», mas pensadas segundo «lógicas iguais», i.e., socorrendo-me dos seus argumentos que afirmam que todos desenham «sonhos, medos» de modo igual, num determinado período da sua vida, preditivo, por exemplo, do seu carácter e da sua personalidade, entre outras análises psicológicas.

Parece, pois, estarmos perante realidades contraditórias: defende-se a liberdade de expressão como via para um desenvolvimento são, equilibrado e afetivo; mas impõem-se leis que regulam esse mesmo desenvolvimento.

A este respeito, relembro, a influência do *Movimento da Educação Nova* que enfatiza esta mesma contradição nos modos de pensar a criança. Por um lado, investe-se num «estudo rigoroso», construindo fases do desenvolvimento afetivo, físico e mental; por outro, introduz-se a ideia de «indulgência», resultando numa tensão entre a «obsessão científica» e a defesa da «liberdade máxima», tal como expresso na obra *Sobre a Educação Nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos* (1923-1941). Segundo os autores, «introduz-se um toque de modernidade, ao propor métodos pedagógicos baseados num

«estudo científico» da criança nos seus vários aspetos (afetivo, intelectual, mental etc.)» (Candeias, Nóvoa e Figueira, 1995, p.14,18).

Volto agora aos autores pioneiros para compreender como situam a sua abordagem entre a liberdade e as «grades» do desenvolvimento que impõem a essa mesma liberdade. Não se conhece em Čižek nenhuma categorização sobre fases ou estádios no desenvolvimento da expressão livre das crianças, contudo, é perceptível, pela voz de Viola, que são instituídos modos de desenhar e pintar «universais», pressupondo-se, assim, que crianças diferentes pintam e desenham de acordo com as mesmas leis e padrões de desenvolvimento, como podemos observar no seguinte excerto:

(...) all children draw and paint according to the same laws. Therefore Čižek's discoveries are of value not only for Austria but for the whole world.

Čižek early made the discovery that little children draw in symbols. (...) The child chooses strong colours because he himself is strong and not complicated. A child loves the strongest contrasts (...). When children scribble on parts of their drawings it is a sign of uncertainty: the child is not clear as to the form lme wants to draw (...) whereas the child's drawing was full of creative life and personality, in a word, a work of art.

(Viola, 1936, pp.14,20)

Argumenta ainda Čižek que na puberdade as crianças perdem capacidades criativas, devido às nefastas influências externas e imposições que se verificam nas escolas, nas famílias e na sociedade. Depreende-se, assim, que os espaços de liberdade são aqueles em que se «fecham» as crianças, onde a liberdade seja possível, e esses espaços de possibilidades estão «dentro de si» e na natureza como determinam os seus «ideais».

Read (1982, p.201) refere, também, outro argumento baseado nas mudanças de carácter psicológico que ocorrem nesta idade: «a descoberta do pensamento lógico - a revolução mental tão vivamente descrita por Bergson, Claparède e Piaget³⁰».

³⁰ Jean Piaget (1896-1980) foi um biólogo, psicólogo e epistemólogo suíço. Fundou a Epistemologia Genética, teoria do conhecimento com base no estudo da génese psicológica do pensamento humano. De entre a sua obra, aquela que teve mais repercussão na educação até aos dias de hoje foi a **Teoria dos Estágios de Desenvolvimento** (1940 a 1945), que realizou através da observação dos seus filhos e de outras crianças. Piaget impulsionou a **Teoria Cognitiva**, onde propõe a existência de **quatro estágios de desenvolvimento cognitivo**, com sub-estágios no ser humano: os estágios: **sensório-motor**: inteligência prática, manifesta em ações. Esquemas de ação, «conceitos» sensório-motores, início da construção das categorias de objeto, espaço, tempo e causalidade. Da indiferenciação eu-mundo exterior ao reconhecimento de objeto, espaço, tempo, causalidade; **Pré-operatória**: Pensamento indutivo, presença

Entre os vários estudos realizados, Read³¹ propõe uma categorização, que designa de «Classificação empírica dos desenhos infantis³²», que descrevem as características dos desenhos e das pinturas das crianças, correlacionando-as com os processos mentais: (pensar, sentir, sensação, intuição), através da qual faz corresponder as suas categorias aos «tipos psicológicos» (introvertido e

do animismo e do artificialismo no raciocínio, egocentrismo. Indiferenciação entre o ponto de vista próprio e o dos outros, rigidez e irreversibilidade do pensamento. Interesse como prolongamento da necessidade, sentimentos de respeito (afeição + temor) pelos mais velhos, obediência, moral heterónoma; operatório concreto: Passagem da intuição à lógica do concreto, início da descentração. Aquisição da capacidade de perceber a reversibilidade das operações, explicações causais, noções de permanência de substância, peso e volume. Sentimentos de respeito mútuo e de justiça (distributiva e retributiva), moral da cooperação (correlata à lógica da reversibilidade), aparecimento da vontade como regulação da ação; Operatório formal ou abstrato: Acesso à lógica operatória abstrata, descentração completa-se. Pensamento proposicional e hipotético-dedutivo, esquemas formais de lógica combinatória e de proporções. Construção da autonomia. Para Piaget (1924, p.163), são quatro os estádios, os quais se definem em função do sistema de pensamento e idade das crianças: • estágio sensório-motor (0/2 anos); • estágio pré-operatório (2/7 anos); • estágio das operações concretas (7/11 anos); • estágio das operações formais (11/16 anos).

³¹ «Read (1982) analisa as perspectivas de psicólogos (Binet, Dessoir, Bullough) que investigaram a questão a subjetividade em relação com a obra de arte e, como resultado, classificaram os tipos de percepção estética, bem como mostraram que as expressões artísticas têm correspondência com os tipos perceptivos.

Read recorre aos teóricos - Kretschmer, Pavlov, Jaensch, Pfahler, Jung e Sheldon - e aos **quatro tipos básicos de atividade mental**: pensar, sentir, sensação e intuição. Afirma, baseado em Kretschmer, que a personalidade é determinada pela combinação entre o temperamento, o carácter e o intelecto. E, do mesmo modo que construiu a relação entre os quatro tipos de personalidade e os quatro tipos de atividade mental, propõe a articulação entre esses e os quatro modos distintos de atividade estética (expressos nas obras de arte e categorizados, por estilos, pela história da arte), propondo o seguinte: (a) realismo ou naturalismo - consiste em fazer uma imitação tão exata quanto possível dos fatos objetivos presentes no ato da percepção; (b) idealismo, romantismo, super-realismo, arte fantástica ou imaginativa - ao fazer uso de imagens de origem visual, constrói, a partir delas, uma realidade independente; (c) expressionista - determinada pelo desejo do artista de encontrar uma correspondência plástica para as suas sensações imediatas, as suas reações de temperamento a uma percepção da experiência; e (d) abstrato - esforça-se para evitar todos os elementos pessoais e pede uma resposta estética às relações puramente formais de espaço, massa, cor, som, etc; construtivo, absoluto ou intuitivo seriam termos mais adequados para esse estilo». In De Castro, Rosana, *As ideias de Herbert Read: uma educação para a paz* (Revista VIS, vol. 20, Nº. 1, julho 2021).

³² a) **Orgânico**: Relação direta visual e simpática com o objeto exterior(...); b) **Lírico**: Parece preferir temas estáticos (naturezas-mortas) e aborda-as delicadamente(...); c) **Impressionista**: Comunica a «atmosfera»; d) **Modelo rítmico**: O desenho impõe um modelo aos factos observados(...); e) **Forma estrutural**: forma geométrica, com origem na observação(...); f) **Esquemático**: Forma geométrica sem relação óbvia com a estrutura orgânica(...); g) **Háptico**: O desenho não se baseia em qualquer percepção visual do objeto(...); h) **Expressionista**: Quando se faz uma tentativa, não só para se expressar uma sensação egocêntrica, mas também para representar um objeto exterior como ele se apresenta às sensações do artista(...); i) **Enumerativo**: O artista é completamente controlado pelo objeto, e é incapaz de o relacionar com qualquer «totalidade» ou «atmosfera»(...); j) **Decorativo**: O artista interessa-se especialmente pela cor e pela forma bidimensional(...); l) **Romântico**: O artista pega num tema da vida mas enobrece-o com fantasia(...); m) **Literário**: O artista usa um tema puramente imaginado - tirado de uma fonte literária, sugerido pelo professor ou inventado por ele mesmo - e usa a sua imaginação para evocar e combinar imagens eidéticas ou memória (...). Após um refinamento das suas análises chega a um paralelismo entre estas **categorias e os processos mentais**: (pensar, sentir, sensação, intuição) e os «tipos psicológicos» de Jung: extrovertido e introvertido, que apresenta da seguinte forma: Pensar - extrovertido = enumerativo; Pensar- introvertido = orgânica; Sentir - extrovertido = decorativo; Sentir - introvertido = imaginativo; Sensação- extrovertido = empática; Sensação- introvertido = expressionista (háptico); Intuição - extrovertido = modelo rítmico; Intuição - introvertido = forma estrutural. (Read,1982:171,180)

extrovertido) propostos por Carl Gustav Jung³³, definindo, não só os trabalhos, mas também a classificação das crianças em «tipos» mais ou menos extrovertidos e introvertidos, estabelecendo categorizações que influenciaram gerações de professores e psicólogos ao analisarem os trabalhos das crianças como «sintomas» da sua personalidade.

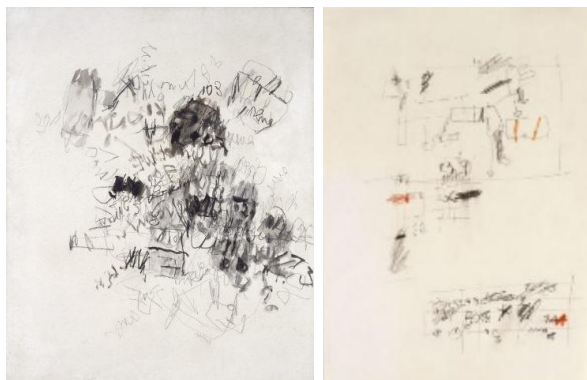
Lowenfeld e Brittain enfatizam a importância de entender a relação entre o desenvolvimento e a expressão criativa. Após análise de milhares de coleções de trabalhos de crianças e da descrição das suas características, propuseram as etapas do desenvolvimento da autoexpressão, identificando as fases do desenvolvimento «artístico nas crianças, relacionando-as com o seu desenvolvimento cognitivo»³⁴.

A partir desta abordagem classificativa foi feita a correspondência aos estágios do desenvolvimento intelectual de Piaget, sendo as crianças «niveladas» por este sistema de ordenação no desempenho da sua vida escolar. Esta verdade instituída, i.e., a naturalização destes cânones classificativos foi e é ainda quase inquestionável, nos contextos escolares, no século XXI, permitindo que estes discursos continuem a «rotular» as crianças nas suas produções, no seu comportamento e na sua vida psicológica. A título de exemplo: se uma criança desenha umas «garatujas» ou faz «rabiscações» quando tem 7 anos e, como acabámos de ver, essa forma de desenhar está prevista entre os 2 e os 4 anos, este facto é normalmente associado a algum problema psicológico, muitas vezes relacionado com a família e até a um fraco desempenho escolar.

³³ Jung, C. G. (1875-1961). Psiquiatra suíço, fundador da psicologia analítica. Desenvolveu conceitos como o inconsciente coletivo, arquétipos e os tipos psicológicos (introversão/extroversão e funções mentais), influenciando a educação em geral e a educação artística em particular.

³⁴ Estádios, segundo Lowenfeld, & Brittain, (1977): 1. «Rabiscção» (0-2anos); 2. «Garatuja» (2 a 4 anos): Começam com traços desordenados no papel e, aos poucos, evoluem para desenhos que têm um conteúdo reconhecível pelos adultos; 3. «Fase Pré-Esquemática» (4 a 7 anos): Desenhos começam a ter formas reconhecíveis, como pessoas e objetos; 4. «Fase Esquemática» (7 a 9 anos): Desenvolvimento de esquemas repetitivos e flexíveis para representar objetos; 5. «Fase do Alvorecer do Realismo» (9 a 12 anos): Maior detalhe e realismo nos desenhos, com preocupação com proporções e características específicas; 6. «Fase Pseudonaturalista» (12 a 14 anos): Desenhos mais críticos e conscientes, com maior preocupação com o realismo e a tridimensionalidade; 7. «Período da Decisão» (14 a 17 anos): Desenhos intencionais e deliberados. In Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1977). *Desenvolvimento da Capacidade Criadora* (Á. Cabral, Trad.). Editora Mestre Jou.

Perante estes discursos consensualmente aceites, ousou perguntar: Quantos anos tem o autor destes trabalhos, propositadamente sem referências?, i.e., sem nome, nem idade?



Se a criança não está integrada nestas tabelas classificativas, cabe ao professor, segundo os autores, ajudar a progredir de um nível para outro e «guiá-la adequadamente» para que se torne «criativa e flexível» e possa fazer «desabrochar» toda a capacidade criadora em potência, atribuindo-se à arte «uma força poderosa» para avaliar o desenvolvimento criativo e intelectual (Lowenfeld e Brittain, 1977, p.18).

Esta abordagem classificativa de recolha de dados e catalogação de desenhos infantis, como um recurso numa lógica de apropriação e sistematização do conhecimento, típica do pensamento científico, instaurou uma objetividade sobre as teorias da criatividade, da cognição e o desenvolvimento, tal como nos diz Cat Martins (2023) em *A 'acontecimentalização' da criança criativa na educação artística, ou, desmontando camadas hegemónicas e colonialidades*:

Durante a segunda metade do século XIX e as primeiras décadas do século XX, psicólogos, educadores e artistas colecionaram desenhos infantis como evidência das suas percepções, imaginação e perda progressiva, de capacidade criativa devido a um processo de crescimento e educação. Essas coleções, como as de outras áreas do conhecimento, pretendiam representar um conhecimento de mundo baseado nas práticas extrativistas (pp.72-73).

A grelha de conhecimento das características de cada etapa ou estágio não só permite perceber os desenhos e as pinturas, mas também faculta «ao professor vigilante a oportunidade de compreender problemas que podem surgir em outras áreas de expressão» (Lowenfeld e Brittain, p.41).

Um desses problemas, segundo os autores, é o desequilíbrio entre o desenvolvimento intelectual e emocional, pelo que a conscientização entre o

meio ambiente e o eu se torna tarefa do professor, por poder contribuir para o ajuste desse nivelamento, i.e., ao ajudar a criança a desenvolver relações sensíveis entre a sua produção, o seu eu e o ambiente, esta consciencializa-se das diferenças existentes entre estes três mundos.

A *décalage* entre o desenvolvimento intelectual e o emocional enfatiza a dualidade entre razão e emoção, entre corpo e espírito; entre um «corpo que pensa» e um «corpo que sente», entre a criança «equilibrada» e a criança «problemática», entre a criança criativa e não criativa.

Os autores, através das categorizações, «encaixam» as características de cada estágio em tipos de crianças que, de acordo com a idade cronológica, se situam num ou noutro patamar, julgado como adequado ou não ao seu desenvolvimento. Desta forma, depende-se de normas e de regras consideradas «verdades universais» que a ciência legitimou através da Psicologia, assente nos quadros de referência de Piaget e da Psicanálise que fazem corresponder tipos de pessoas com perfis de desempenho.

Estas formas de pensar o conhecimento, a educação, a criança e o mundo perduraram ao longo do tempo e perduram ainda nos dias de hoje, na definição dos *curricula*, ao nível das várias áreas do conhecimento. Estas lógicas continuam a manter modos deterministas de pensar a educação e a educação artística.

Gilles Deleuze, em *Diálogos* (1998): Gilles Deleuze e Claire Parnet, utiliza o conceito de «máquinas binárias», como sistemas que operam com base em dicotomias ou oposições, responsáveis por segmentar e categorizar a realidade em pares de elementos opostos, criando uma estrutura de escolhas binárias que influenciam a ação e a organização social. São complexas e entrecruzam-se, afetando tanto indivíduos quanto grupos, e são fundamentais para a segmentaridade que organiza a vida social e pessoal.

Máquinas binárias de classes sociais, de sexos, homem-mulher, de idades, criança-adulto, de raças, branco-negro, de setores, público-privado, de subjetivações, em nossa casa-fora de casa. E elas não são sumariamente dualistas, são, antes, dicotômicas: podem operar, diacronicamente (se você não é nem a nem b, então é c: o dualismo transportou-se, e já não concerne elementos simultâneos a serem escolhidos, e sim escolhas sucessivas; se você não é nem branco nem negro, você é mestiço; se você não é nem homem nem mulher (...)). A educação do sujeito e a harmonização da forma não param de obcecar nossa cultura, de inspirar as segmentações, as planificações, as máquinas binárias que as cortam e as máquinas abstratas que as recortam (...) (pp.104-105).

O conceito de «máquina binária» ajuda-nos a compreender como se pensa o mundo, a educação e as crianças. O mundo como uma máquina para descrever sistemas de organização que operam em lógicas específicas, um sistema de pensamento que categoriza em oposições rígidas: certo ou errado, adulto ou infantil, racional ou irracional, estável ou instável; introvertido ou extrovertido, entre o que é e o que deve ser.

Essa lógica binária aplicada à infância e ao modo como os três autores a encaram, encerra uma visão reducionista, que coloca a criança em estágios e fases, impedindo que sejam reconhecidas como sujeito em constante processo de transformação.

Neste sentido, o «desenho» da criança é feito com linhas bem definidas, que traçam, em linha reta, cronologias estáticas de vida, modeladas segundo uma temporalidade linear, cumulativa e gradativa. Um desenho onde não há espaços em branco nem linhas abertas, quebradas ou descontínuas para o cruzamento das multiplicidades de sentidos, de experiências e de modos de ser que escapam às categorias fixas das normas pré-determinadas.

A educação artística: entre a liberdade e as promessas

Arguments in terms of effects [...] have impaired our ability to mobilize alternative ways of conceptualizing what we mean by 'the arts'.

(Gaztambide-Fernández, 2013, p.213)

Tenho vindo a referir o consenso existente sobre a importância da educação artística para o desenvolvimento integral das crianças, explicitando os Modos de Ver dos autores pioneiros na construção deste princípio como uma verdade inquestionável. A educação artística assume, por inerência, uma centralidade única na qual se investem dimensões do desenvolvimento que nenhuma outra área do conhecimento procura promover de forma tão abrangente.

Como se pode observar, Herbert Read reforça essa concepção ao atribuir à educação artística um papel fundamental na transformação individual e social, como expressa no seguinte excerto:

A inclusão da arte no sistema educacional, a arte concebida amplamente, seja a base fundamental da educação, porque mais nenhum tema é capaz de dar à criança, não só uma consciência em que a imagem e o conceito, a sensação e o pensamento se relacionem e estejam unidos, mas também, ao mesmo tempo, o pensamento instintivo das leis do universo, e um hábito de comportamento de harmonia com a natureza (1982, p.9).

Também explicitarei que a autoexpressão se tornou fundamento essencial da importância da educação artística, pelas possibilidades de a criança se expressar livremente e, através dessa liberdade interior, se transformar individualmente, reconciliando-se, ao mesmo tempo, com o mundo exterior.

Parece, pois, que a liberdade assim concebida não se configura como um princípio em si mesmo, pelo contrário, é um meio para um fim. Dito de outro modo, a criança é livre no sentido de se poder ajustar à sociedade, que deveria ser harmoniosa e pacífica. Como tal, a liberdade destina-se à construção de uma sociedade «melhor» e a educação artística torna-se tanto mais importante quanto mais contribuir para essa ação social transformadora. Ao mesmo tempo que a criança progride de acordo com as etapas «naturais» que estruturam a sua realização individual.

A liberdade existe, como explicita Read (1982), «como um sensor, uma extensão espontânea para o mundo exterior, à primeira tentativa, mas capaz de se tornar no fator dominante no ajustamento do indivíduo à sociedade» (p.200). As crianças e as artes são concebidas, de acordo com esta perspetiva, como meios e instrumentos para a construção do futuro, um futuro projetado, a partir das convicções de quem o desenha «naquele presente» e a partir do qual se beneficiarão as gerações vindouras.

A educação artística pode proporcionar a oportunidade de aumentar a capacidade de ação, de experiência, de redefinição e a estabilidade que é necessária numa sociedade prenhe de mudanças, de tensões e de incertezas.

(Lowenfeld & Brittain, 1977, p.33)

Mas para que «serve» a liberdade?

Como ficou visível, a liberdade concedida à criança é regulada e direcionada para um fim específico: a construção de uma sociedade ideal. A educação artística, portanto, também não é concebida como fim em si mesma, antes como meio para atingir objetivos preestabelecidos. Assim, a sua importância não reside naquilo que a educação artística é, mas naquilo que é «capaz de fazer», ou seja, a educação artística é justificada pelos seus efeitos e benefícios.

Estamos, portanto, perante «uma retórica dos efeitos», como é designada por Gaztambide-Fernández em *Why the Arts Don't Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education* (2013). Para o autor, essa retórica fundamenta-se na ideia de que as artes são «valiosas» porque produzem resultados específicos, antecipáveis e mensuráveis, seja no desenvolvimento de habilidades cognitivas e sociais, seja na transformação da consciência dos indivíduos. Divide-se em dois tipos de efeitos: os «instrumentais», que justificam as artes pelo seu impacto na melhoria do desempenho académico, e os «intrínsecos», que defendem que a presença das artes amplia as experiências individuais, enriquece as perceções do mundo e contribui para um desenvolvimento harmonioso e integral das crianças, promovendo a sua plena integração social.

Indeed, in a literature that is primarily about advocacy, even claims about the power of the arts to inspire, to liberate, or to transform tend to obscure both the complexities and the possibilities that lurk within experiences with the arts in education.

(Gaztambide-Fernández, 2013, p.214)

A retórica dos efeitos tem levado à reprodução de discursos sobre o «poder» das artes, transformando-as em instrumentos justificativos de experiências nomeadas como artísticas, sem que se torne claro, na maioria das vezes, a que experiências se referem. Enquanto se insiste na repetição desses argumentos justificativos, reduz-se a arte à sua utilidade, obscurecendo tanto a complexidade das experiências artísticas quanto as possibilidades de questionamento sobre o próprio conceito de «artes na educação». Como afirma Gaztambide-Fernández:

Yet, as advocates continue to narrowly tailor arguments in terms of effects, we have woven a straitjacket that has impaired our ability to mobilize alternative ways of conceptualizing what we mean by “the arts” and what role the practices associated with the term might play in education (2013, p.213).

Esta retórica pode ser observada na obra *Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development* (Deasy, 2002), publicada em *The Arts Education Partnership*³⁵. Este estudo reúne uma série de investigações sobre as

³⁵ «The Arts Education Partnership is a national coalition of arts, education, business, philanthropic and government organizations that demonstrates and promotes the essential role of the arts in the learning and development of every child and in the improvement of America's schools. The Partnership includes over 100 organizations that are national in scope and impact. It also includes state and local partnerships

«utilidades» da educação artística, enfatizando os benefícios do ensino das artes no desenvolvimento acadêmico e social dos alunos. Identifica efeitos positivos associados às diferentes áreas da educação artística.

Na dança, realça o aumento da confiança e da persistência, além do desenvolvimento de habilidades de leitura e raciocínio não verbal. É também destacada como meio de expressão e criatividade e uma «ferramenta» para promover a tolerância social e a cooperação em grupo.

A mesma lógica é indicada para as artes visuais, observando-se a sua influência na escrita, na interpretação de textos e no raciocínio científico. Da mesma forma, o estudo sugere que a prática do desenho contribui para a organização da escrita e para o desempenho acadêmico em geral.

No drama³⁶, os efeitos enumerados incluem a melhoria da compreensão de histórias, o desenvolvimento de habilidades de comunicação.

A música, por sua vez, é analisada em termos da sua influência no desenvolvimento cognitivo, no raciocínio espacial e na proficiência em matemática. Os benefícios incluem ainda a melhoria das habilidades de leitura, o aumento da autoeficácia e até mesmo a facilitação da aprendizagem de línguas (Deasy, 2002).

Como se torna evidente, a questão central nesses estudos não é a justificação do que «as artes são», mas sim «o que elas fazem». A justificação da importância da educação artística pelos efeitos, medidos pelo que as artes fazem, associados aos resultados acadêmicos obtidos ou pelas competências sociais adquiridas, exclui qualquer questionamento sobre o que são, na realidade, as experiências com as artes. Deste modo, estão ao serviço de práticas educativas que as subordinam aos interesses dos conhecimentos considerados úteis, em vez de poderem abrir novos modos de questionar as próprias artes e a educação.

focused on influencing education policies and practices to promote quality arts education. The Partnership is administered by the Council of Chief State School Officers and the National Assembly of State Arts Agencies, through a cooperative agreement with the National Endowment for the Arts and the U.S. Department of Education». In <https://www.aep-arts.org/>

³⁶ Designação utilizada para denominar o teatro.

Para além dos efeitos associados às diferentes áreas artísticas identificados por estudos internacionais, também a UNESCO no *Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI* (2006)³⁷ reforça a lógica justificativa que lhe atribui um papel instrumental noutras dimensões da aprendizagem e da vida social. O documento destaca as artes como meios para melhorar o desempenho escolar, promover competências transversais e contribuir para objetivos educativos, sociais e culturais.

Entre os argumentos apresentados para justificar melhorias nas aprendizagens, o *Roteiro* sublinha que a educação artística pode «estimular o desenvolvimento cognitivo», «tornar a aprendizagem mais relevante» e «melhorar a qualidade da educação», reforçando a motivação e a ligação entre escola e comunidade e contribuindo para o êxito noutras áreas do currículo (UNESCO, 2006, p.6). Refere ainda que a educação artística «utiliza as formas de arte (e as correspondentes práticas e tradições culturais) como meio para ensinar disciplinas de natureza geral e como instrumento para o aprofundamento da compreensão dessas disciplinas», favorecendo a compreensão e o envolvimento dos estudantes (p.10).

Nesta lógica da retórica dos efeitos afirma-se que a arte «permite cultivar em cada indivíduo o sentido de criatividade e iniciativa, uma imaginação fértil, inteligência emocional e uma «bússola» moral (...)), acentuando-se um vasto conjunto de benefícios associados ao desenvolvimento integral e harmonioso dos cidadãos (UNESCO, 2006, p.6). A educação artística é também associada à tolerância social e à capacidade de enfrentar problemas como violência ou exclusão social, consolidando esta visão instrumental orientada para finalidades sociais.

Estes poderes e benefícios associados à educação artística têm atravessado os discursos científicos e institucionais, sendo produzidos, amplificados e repetidos como Modos de Dizer, que funcionam como matriz justificativa persistente ao longo do tempo. Na publicação *Educação Artística dá um Passo*

³⁷ O *Roteiro para a Educação Artística* é baseado nos debates decorridos no decurso e após a *Conferência Mundial sobre Educação Artística*, que se realizou de 6 a 9 de Março de 2006, em Lisboa.

à *Frente* (2023)³⁸ da Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) são aduzidas as mesmas razões para defender a inclusão da educação artística nos currículos escolares. O documento afirma que «as artes contribuem para uma educação integral», impulsionando políticas que reforcem a presença das artes nos currículos (p.4). É apresentada como resposta a desafios contemporâneos como desigualdade, exclusão, violência ou falta de participação cívica, sendo vista como meio para construir sociedades mais inclusivas, democráticas e sustentáveis.

A OEI sublinha também que a educação artística desenvolve competências-chave como a empatia, a resiliência e a resolução de conflitos, bem como o exercício da participação enquanto ato político de empoderamento do cidadão identificando como principal objetivo das suas ações «mostrar como a educação artística pode apoiar a revolução educacional para o século XXI» (p.5).

Existe uma convergência de argumentos sobre aquilo que a educação artística «pode» e «faz», i.e., sobre os seus aspetos instrumentais, que ora se centram na melhoria das aprendizagens e do desempenho escolar, ora na formação de cidadãos capazes de contribuir para sociedades mais harmoniosas.

Estas justificações têm vindo a ecoar desde as ideias fundadoras que marcaram a educação artística no início do século XX, através dos autores pioneiros, Read, Čižek e Lowenfeld, analisados ao longo deste dimensão, que inauguraram uma tradição argumentativa que justifica a importância da educação artística com base no «poder» para transformar os sujeitos e as sociedades, que se mantêm no Roteiro para a Educação Artística - Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI e na publicação *Educação Artística dá um Passo à Frente, no quais a educação artística é valorizada com base nos efeitos que se acredita ser capaz de produzir, consolidando numa visão centrada nos seus benefícios e validada quase exclusivamente pela sua utilidade.*

³⁸ Este documento foi elaborado no âmbito do eixo de ação da OEI «Educação artística e cultural», dentro da linha estratégica: «Fomento da cultura ibero-americana», do programa-orçamento da Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI), aprovado para o biênio 2023-2024.

A circulação dos discursos entre as categorias universais

His study, *Education Through Art* (1943), has become an international classic on the theory and practice of art education, and its title has sounded a rousing theme for the work of art teachers around the world.

(Keel, 1969, p.47)

A análise anterior permitiu identificar que a relevância atribuída à educação artística tem sido sustentada pelos efeitos que se acredita ser capaz de produzir. Esses efeitos ganham força porque se apoiam em categorias amplamente valorizadas e dificilmente contestadas, como a educação, a liberdade, a harmonia e a paz. O que legitima esta retórica não são as categorias em si, mas os princípios que lhes subjazem, historicamente associados a ideias de progresso, desenvolvimento integral, a harmonia social e que recolhem, à partida, um amplo consenso.

Detenho-me, de seguida, sobre cada uma delas, para compreender de que modo o consenso que as envolve contribuiu para a aceitação da importância atribuída à educação artística.

Em reação aos princípios da *Educação Tradicional*, a educação era vista como direito humano fundamental e meio de desenvolvimento integral, assente nos princípios do *Movimento Educação Nova*, que visavam o «regresso à natureza», à espontaneidade, às escolas com ambientes favoráveis e facilitadores do crescimento natural das crianças, longe da «nefasta influência» dos adultos que as impediam de crescer de acordo com as leis naturais, ao mesmo tempo que «instauravam a fé na ciência, nos “métodos” científicos, graças ao emprego de métodos de pesquisa decalcados do modelo das ciências físicas, i.e., graças à observação sistemática e à experimentação» (Candeias, Nóvoa, Figueira, 1995, p.29).

Nos domínios da psicologia e da pedagogia, as ideias de Jean Piaget tinham um impacto decisivo, reforçando a noção de que o desenvolvimento infantil se ordenava por estágios naturais e universais. Sob esta perspetiva, apenas em determinadas fases da vida as crianças estariam preparadas para aprender certos conceitos, como confirma Read (1982, p.67):

«Nunca mostrem a uma criança aquilo que ela não pode ver».

Essa visão estruturalista do desenvolvimento condicionou a educação artística, nomeadamente através do trabalho de Viktor Lowenfeld. Na sua obra *Creative and Mental Growth* (1947), defende que a expressão artística infantil segue um percurso previsível, dividido em estágios de desenvolvimento criativo, correspondentes às fases do crescimento psicológico e motor da criança. Essa teoria foi amplamente aceite na formação de professores e influenciou práticas pedagógicas ao longo do século XX.

A receção das ideias de Lowenfeld deveu-se, em parte, à sua capacidade de traduzir princípios psicológicos em práticas pedagógicas acessíveis aos professores. O enfoque no desenvolvimento da criatividade e na relação entre expressão artística e crescimento infantil tornou-se uma referência central na formação docente. Como descreve Robert J. Saunders, ao analisar as sucessivas revisões de *Creative and Mental Growth*, Lowenfeld procurou fornecer aos professores uma compreensão da relação íntima entre crescimento/ desenvolvimento e expressão criativa, bem como um instrumento que lhes permitisse avaliar os produtos criativos em função do desenvolvimento da criança:

He hoped to give] every classroom teacher an understanding of the intimate relationship between growth and creative expression. He felt that it should provide the teacher with a 'tool' to evaluate creative products in terms of child growth (Saunders, 1961, p.8).

A obra de Lowenfeld transformou-se num manual essencial para educadores, sendo adotada em várias universidades e programas de formação de professores, influenciando a forma como as artes, especialmente o modo como a expressão gráfica das crianças passou a vista e catalogada.

«A expressão como atitude emocional»

As artes como uma linguagem universal, capaz de expressar e comunicar experiências humanas, através da expressão de sentimentos profundos, foi também uma das ideias coincidentes e bem aceites à época, pela ação de vários movimentos artísticos, especialmente o *Expressionismo*³⁹, onde se afirmaram

³⁹ Movimento que emerge entre os círculos artísticos e intelectuais da Alemanha, durante o período anterior à Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e que se prolongaria até ao fim do período entre guerras (1918-1939). É um movimento heterogéneo que integra o que se convencionou designar por «vanguardas históricas». Esta designação inclui ainda, entre outros, o fauvismo, o cubismo, o futurismo, o

novas formas de entender as artes, numa reação aos *Movimentos Impressionista e Naturalista*. Propunha-se, assim, uma arte pessoal e intuitiva, preponderando a visão interior do artista, a «expressão», em oposição à observação da realidade, a «impressão». A realidade era encarada de forma subjetiva e emocional, abrindo os sentidos ao mundo interior, colocando a ênfase na liberdade individual, tal como é explicado em *História da Arte*:

Uma forma subjetiva de expressar a natureza e o ser humano, dando primazia à expressão de sentimentos profundos em contraste com uma descrição “objetiva” da realidade, sendo fundamental expressar o seu mundo interior, contrariando, deste modo, “retratos” ou “pinturas” de mundos “realistas” e “fiéis”, destacando-se, sobretudo, uma atitude emocional do artista em relação a si e ao próprio mundo.

(Jansen, 1988, p.666)

A ideia de arte como expressão individual e subjetiva reforçou os discursos da autoexpressão, alinhados com as teorias da educação que também defendiam que as crianças deveriam exprimir-se livremente para alcançar o seu desenvolvimento pleno.

Neste contexto, Read (1982) considerava a «arte expressionista» como aquela em que os artistas se esforçavam também por exprimir os seus sentimentos mais profundos, em vez de registar observações exteriores. Diz-nos, então, que os «artistas sentiam tão intensamente e punham tanto sofrimento nas suas obras que estas ficam como se fossem “contagiosas” e comunicam aquilo que eles sentiam a quem quer que as olhe» (p.46).

A visão expressionista das artes como liberdade individual, subjetividade e comunicação de sentimentos e emoções dos artistas, concorre e interlaça os temas centrais do pensamento dos autores, quando afirmam a expressão livre e a «arte infantil» como formas de as crianças se desenvolverem e exercerem a sua liberdade individual e criativa.

A conceção da educação artística considerada como meio de desenvolvimento da criatividade natural das crianças e promotora da sua liberdade individual

construtivismo, o neoplasticismo, o dadaísmo e o surrealismo (...). A vanguarda está intimamente ligada ao conceito de modernidade, caracterizado pelo fim do determinismo e da supremacia da religião, substituídos pela razão e pela ciência, pelo objetivismo e pelo individualismo, e pela confiança na tecnologia, no progresso e nas próprias capacidades do ser humano. No pós-guerra, o movimento «**Nova Objetividade**» surgiu como contrapeso ao individualismo expressionista, defendendo uma atitude mais comprometida socialmente.

encontrou uma aceitação quase automática, por estar alinhada com as tendências artísticas e pedagógicas da época.

Além da educação e da liberdade, a empatia, a harmonia e a paz surgem como categorias fundamentais na construção de um discurso sobre a educação artística, apresentada como projeto «salvífico» e redentor da civilização. Nesse contexto, a arte é concebida como meio para promover a harmonia social e a empatia, fomentando a compreensão mútua entre culturas e sendo, assim, caminho para a paz, um verdadeiro antídoto contra a violência e a guerra.

Como dizia anteriormente, estas «categorias» ecoavam universalmente, precisamente devido aos efeitos das guerras e às ideias progressistas que se disseminavam na educação. Havia uma predisposição para a aceitação da educação artística como meio para a construção de cidadãos livres, criativos e capazes de transformar o mundo em direção ao futuro.

Dessa forma, socialmente, as ideias encontraram condições favoráveis para a sua disseminação e foram validadas por um conjunto de iniciativas promovidas por educadores, artistas e organizações. Estes acolheram e aderiram aos princípios da educação artística como: transformadores, «inovadores», «válidos» e «legítimos» pelo que essas concepções foram instauradas como verdades absolutas e inquestionáveis nos percursos que se foram traçando.

Como nos explicita Foucault, em *Microfísica do Poder* (1979), a aceitação de determinadas «verdades» não é um processo neutro, mas sim resultado de um conjunto de dispositivos de «poder» e de «saber», ou seja, na sua explicação certos discursos tornam-se verdadeiros e legítimos porque são validados e reproduzidos por instituições científicas, pedagógicas e políticas, que os difundem e naturalizam. Segundo o autor, cada «sociedade de discurso» estabelece o que considera a verdade, criando um conjunto de regras que definem quais os discursos aceites, como são disseminados e quem tem autoridade para os enunciar.

Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua “política geral” de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros; as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade; o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (p.9).

A concepção da educação artística, considerada como elemento essencial para o desenvolvimento humano e social, foi construída e reforçada através de um conjunto de discursos que foram sendo institucionalizados e amplamente difundidos por organismos internacionais, como a UNESCO e a InSEA. A validação científica e pedagógica dessas ideias, aliada à sua associação a valores universais como liberdade, criatividade, paz, garantiram que fossem aceites e adotadas como princípios orientadores das políticas educativas em diversos países.

A aceitação destes fundamentos foi também legitimada e difundida internacionalmente, especialmente na Europa e nos Estados Unidos, por meio de instituições e indivíduos que encontraram forte acolhimento entre educadores, artistas e autores. A disseminação dessas ideias consolidou-se, não apenas pelo impacto dos seus discursos, mas também pelo apoio e promoção institucional que receberam. Exemplo disso é a ação de Čižek, cuja concepção de «arte infantil» se estabeleceu como um conjunto de práticas baseadas na autoexpressão e na crença de que as crianças são criativas por natureza, criadoras de uma arte «pura», i.e., livre da intervenção dos adultos. A influência dessas ideias sobre a arte infantil expandiu-se e perdura até aos dias de hoje, como se pode observar no excerto abaixo, retirado da página web da *The National Arts Education Archive*:

His pedagogical practices were promoted in numerous publications and journal articles, ensuring that his principles of “Child Art” influenced the method and teaching practices of art educators and child development practitioners worldwide.

A aceitação da educação artística como instrumento de transformação social ganhou ainda mais força no contexto do pós-Segunda Guerra Mundial, período em que se reforçou a necessidade de construir um mundo mais pacífico, harmonioso e empático. Passou a ser vista não apenas como um meio de expressão individual, mas também como um caminho essencial para a reconstrução social e a promoção de valores universais.

Aceites globalmente, esses princípios, alinhavam-se às ideias expressas por Herbert Read na obra *Educação pela Arte*, razão pela qual a sua influência adquiriu um estatuto de referência universal. Como refere Ricardo Huerta

(1995, p.23) em *Art i Educació*, «A obra de Herbert Read foi encarada como a primeira abordagem séria, sistemática e universal da Educação pela Arte (...)».

O próprio Read, no prefácio à 13.^a edição da obra, destaca a relevância e o impacto que o seu trabalho veio a assumir: «Um livro que, ao princípio, pensei ser um tratado acadêmico, estabeleceu-se como um manifesto para muitas reformas» (Read, 1982, p.12). A crescente difusão dessas ideias foi favorecida pelo número sucessivo de edições e traduções da obra de Read, permitindo que o seu pensamento fosse amplamente assimilado por educadores, artistas e teóricos.

A sua influência concretizou-se ainda mais com a criação da *International Society for Education Through Art* (InSEA), fundada em 1954 com o apoio da UNESCO, que se tornou uma plataforma essencial para a disseminação das ideias, promovendo conferências, pesquisas e colaborações internacionais. Através dessa rede de influências, a importância da educação artística consolidou-se como ideia universalmente válida, sustentada pelos fins desejados: paz, liberdade, harmonia, empatia e capacidade criadora.

Ora, todas estas condições de acolhimento construíram, legitimaram e difundiram Modos de Dizer que, ao longo do tempo, passaram a ser aceites como verdades incontestáveis sobre a importância da educação artística. Os discursos passaram a ser reconhecidos pela sociedade como «verdadeiros», deixando de ser questionados, e passam a influenciar comportamentos, normas e instituições, orientando certas práticas e excluindo outras, tal como nos diz Foucault (2009):

A “verdade” é um conjunto de procedimentos regulados para a produção, a lei, a repartição, a circulação e o funcionamento dos enunciados. A “verdade” está circularmente ligada a sistemas de poder, que a produzem e apoiam, e a efeitos de poder que ela induz e que a reproduzem (p.10).

Ao instituírem a educação artística como instrumento para o desenvolvimento integral do ser humano naturalizaram a sua importância, limitando também as possibilidades de a pensar para além dos efeitos que se espera que produza.

A Dimensão Histórica e os Modos de Dizer: Discursos Políticos

Resumo

Centro-me, agora, na forma como os diferentes governos afirmaram e procuraram garantir que a cultura e a educação artística fossem reconhecidas como um direito dos cidadãos, analisando os programas de governo - provisórios e constitucionais -, os documentos legislativos, os relatórios de Grupos de Trabalho e os pareceres entre 1974 e 2010. Num primeiro momento, faço uma abordagem geral sobre a forma como os diferentes governos defenderam esse direito, trazendo à discussão três conceitos fundamentais para a compreensão das políticas públicas na área da cultura: «democratização cultural», «democracia cultural» e «participação». Mostro, também, como a defesa e a valorização do património, a par da construção da identidade, foram as linhas orientadoras das políticas culturais implementadas nas escolas.

Num segundo momento, procuro refletir sobre os modos como as ideias e as prioridades defendidas para a cultura e para a educação foram assimiladas e concretizadas pelo sistema educativo no domínio da educação artística. Procuro, nesta perspetiva, evidenciar como as realizações práticas dos discursos políticos - a partir das intenções enunciadas - acentuaram os saberes considerados socialmente úteis, ao mesmo tempo que privilegiaram projetos e iniciativas avulsas que, de governo em governo, ocupariam o lugar daquilo que dificilmente se pode denominar de educação artística.

Os Discursos Políticos na Cultura: Democratização e Democracia Cultural

(...) A política cultural não se esgota no acesso ou na receção das obras, mas deve possibilitar condições efetivas para participar e construir percursos com sentido.

(João Teixeira Lopes, 2007)

A democratização cultural e a democracia cultural tornaram-se conceitos centrais nos discursos políticos após o 25 de Abril de 1974, refletindo diferentes visões sobre o acesso e a participação na vida cultural. Enquanto a democratização cultural enfatiza o alargamento do acesso às obras e instituições reconhecidas, a democracia cultural propõe uma conceção mais

ampla e horizontal da cultura, baseada na valorização das práticas e expressões diversas da sociedade.

Procuro analisar o método de apropriação dessas ideias e, por vezes, diluição nos diferentes programas, revelando as ambiguidades e contradições entre o ideal de participação e a sua prática.

Entre 1974 e 2010, os programas dos governos portugueses - provisórios e constitucionais - afirmaram a cultura como direito fundamental e prioridade nacional. Esta afirmação assenta num conjunto de finalidades políticas, reiteradas de forma unânime ao longo desse período. Entre elas, destacam-se a «democratização cultural», a «descentralização», a «identidade nacional», a «valorização do património», bem como a «difusão» e a «internacionalização» da cultura. No entanto, neste estudo, a análise incide apenas sobre as três primeiras, por se articularem de forma mais direta com os objetivos da investigação.

Antes de apresentar estas finalidades políticas, parece-me pertinente clarificar, de forma genérica, os conceitos de «democracia cultural», de «democratização cultural» e «participação» de modo que, ao longo do texto, articule os discursos governativos que utilizam estas designações de uma maneira indiferenciada e, por vezes, assumindo significados equivalentes.

O termo democracia vem do grego *dēmokratía* (δημοκρατία), resultante da junção de *dēmos* (povo) e *kratos* (poder, governo). Significa literalmente «governo do povo» e refere-se a um sistema político em que o poder é exercido pelo conjunto dos cidadãos - diretamente ou por meio de representantes - tendo como valores centrais a igualdade, a liberdade, a participação e o pluralismo (Dahl, 1998; Held, 1987). Já democratização, do francês *démocratisation* ou do inglês *democratization*, deriva do verbo *democratizar* e incorpora o sufixo “-ização”, que indica processo ou ação. Etimologicamente, significa «ação ou efeito de tornar democrático», ou seja, remete para um processo - muitas vezes inacabado - que visa tornar algo mais acessível, mais participativo e mais plural (*Online Etymology Dictionary*, s.d.).

Quando aplicadas à cultura, as expressões democratização da cultura e democracia cultural assumem significados distintos: a primeira refere-se ao

esforço de alargar o acesso e a participação da população nos bens culturais já legitimados; a segunda reconhece a diversidade de expressões culturais existentes e promove a participação ativa dos cidadãos, não apenas no consumo, mas também na produção e na definição do que se entende por cultura.

Neste quadro, torna-se essencial introduzir um terceiro conceito - o de participação - que está intrinsecamente ligado a estas duas formas de pensar as políticas públicas.

A palavra tem origem no latim *participatio*, de *participare*, que significa «tomar parte em» ou «ter parte de algo». A participação refere-se ao envolvimento ativo em processos coletivos, traduzindo-se na contribuição efetiva de indivíduos com ideias, ações, decisões. No contexto das políticas culturais, participar não é apenas ter acesso e consumir bens culturais, mas envolver-se na criação, na interpretação e na sua apropriação. É, por isso, um conceito central, pois valoriza o papel dos cidadãos enquanto protagonistas ativos na construção de um espaço cultural comum.

João Teixeira Lopes, na obra *Da Democratização à Democracia Cultural: Uma Reflexão Sobre Políticas Culturais e Espaço Público* (2007) refere precisamente a necessidade de clarificar estes conceitos, dado serem muitas vezes confundidos e surgirem numa «notória mescla conceptual, ao serem importados significados do paradigma da “democracia cultural” (a referência à animação cultural, ao associativismo, à cultura popular, (...) à intervenção cultural» (p.92).

Como abordei anteriormente, essas confusões terminológicas são evidentes nos programas de governo entre 1974 e 2010, revelando uma oscilação entre o uso dos termos «democratização cultural» e «democracia cultural», bem como entre «participação» e «acesso», frequentemente utilizados de forma indiscriminada e, por vezes, como sinónimos. No entanto, estas perspetivas, embora possam ser consideradas complementares e apresentem «ampla zona de vizinhança e confluências concetuais» (Lopes, 2007, p.80), assentam em lógicas distintas na forma de pensar e implementar as políticas culturais.

Lopes propõe a distinção entre democratização da cultura e democracia cultural: a primeira corresponde a uma lógica vertical, centrada na difusão e no acesso aos bens culturais legitimados institucionalmente, visando levar a cultura aos que ainda não têm acesso a ela. Já a segunda pressupõe uma lógica horizontal e participativa, assente na intervenção das pessoas e no reconhecimento da diversidade das práticas culturais.

Esta distinção, segundo o autor, implica que as políticas públicas não se centrem exclusivamente na oferta, em detrimento da criação de condições que permitam a produção e apropriação cultural por parte dos cidadãos. É assim que a democracia cultural não se limita a alargar o acesso, mas procura transformar os próprios modos de definição do que é cultura, promovendo uma participação ativa e crítica na vida cultural. (p.123)

A clarificação dos termos utilizados não é apenas uma questão semântica ou terminológica. A escolha das designações revela e reproduz formas específicas de ver e organizar cultura. Neste caso, reflete uma visão da cultura que se articula com aquilo que Jacques Rancière, na obra *Partilha do Sensível* (2005), denomina de «partilha do sensível», que explicita da seguinte forma:

Denomino partilha do sensível o sistema de evidências sensíveis que revela, ao mesmo tempo, a existência de um comum e dos recortes que nele definem lugares e partes respectivas. Uma partilha do sensível fixa portanto, ao mesmo tempo, um comum partilhado e partes exclusivas.

Essa repartição das partes e dos lugares se funda numa partilha de espaços, tempos e tipos de atividade que determina propriamente a maneira como um comum se presta à participação e como uns e outros tomam parte nessa partilha (p.15).

A partilha do sensível organiza o que se entende por «comum» - i.e., aquilo que todos partilham: o espaço público, a linguagem, a arte, a política - e determina o que pode ser percebido, visto, ouvido, pensado, dito e feito, e por quem. Trata-se de um regime de visibilidade e invisibilidade, de voz e de silêncio, que estrutura a forma como vivemos em sociedade: aquilo que pode ser reconhecido como legítimo.

Contudo, essa partilha não é igual para todos: ela implica recortes. Define quem tem lugar, onde, quem pode falar, quem pode agir, quem pode ser visto e ouvido. Embora se fale de um comum, esse comum é estruturado por exclusões.

Nem todos participam igualmente. Há quem seja reconhecido como parte, e há quem seja excluído - mesmo estando fisicamente presente.

Rancière demonstra como o comum é uma organização material e simbólica que regula a distribuição de lugares e funções, determinando quem pode ocupar certos espaços, em que momentos, e fazendo o quê.

Transpondo este pensamento para os conceitos de democratização cultural e de democracia cultural, compreende-se melhor a sua distinção: enquanto no primeiro a organização do sensível é legitimada por um Outro; no segundo, é - ou pode ser - partilhada entre o Outro e os outros.

Tendo estes conceitos como referência, foco-me agora na análise de como os programas dos governos se situam mais numa ou noutra conceção. Proponho, para esse fim, que escutemos os seus discursos, deixando, entretanto, algumas questões que retomarei adiante:

- Quem tem acesso aos bens culturais?
- Que bens culturais são disponibilizados?
- De que forma, através do acesso, se concretiza a participação?
- Quais são as possibilidades «reais» de participação no espaço público da cultura?
- Quem pode criar e quem é apenas espectador?

Prossigo com aquilo que os discursos me permitem observar na organização deste comum - tanto pelo que está escrito, como pelo que permanece oculto na visibilidade das palavras-ditas.

Quem Participa, Onde, Quando e Como, do «comum»?

(...) Será marcante na atividade cultural a evocação de feitos que engrandecem a nossa Nação e que se tornaram património universal. (...)

(XII Governo Constitucional, 1991)

A democratização cultural, designação utilizada praticamente por todos os governos, foi entendida como conjunto de meios para «fomentar o acesso progressivo de todos os setores e regiões do País e da sociedade à vida cultural e aos bens culturais» (V Governo Constitucional, 1980), constituindo, deste

modo, a «universalidade (...) dos bens culturais para todos os portugueses» (XI Governo Constitucional, 1987). Visava-se, portanto, e de forma consensualmente repetida, o «incremento da participação cultural de todos os cidadãos» (III Governo Provisório, 1978), pondo fim à «separação entre a cultura de elite, a cultura de massas e a cultura popular», procurando institucionalizar «meios de interpenetração» entre essas diferentes áreas (V Governo Constitucional, 1980).

Com base nestes discursos, poderíamos ser levados a pensar, de forma imediata, que o acesso seria universal e que os bens culturais seriam partilhados e distribuídos de forma equitativa entre - e com - todos os grupos sociais. Deduzir-se-ia, por conseguinte, que este comum cultural seria efetivamente acessível, participado, sem recortes nem exclusões. No entanto, como veremos ao longo do texto, o que é dito nos discursos pode não corresponder ao significado das palavras empregadas nas intenções proferidas, nem às propostas de concretização.

Tal como é apresentado no programa do I Governo Constitucional (1976), e repetido ao longo do arco temporal em análise, a política cultural orientava-se, essencialmente, pelos objetivos já assinalados: democratização cultural, valorização do património e construção da identidade, tal como se pode ler no seguinte excerto:

(...) Essencialmente, as políticas são definidas por intenções de democratização, descentralização e reforço da identidade cultural nacional, promovendo o incremento da participação cultural de todos os cidadãos, a salvaguarda do Património Cultural (...).

(XII Governo Constitucional, 1991)

A democratização cultural foi, assim, explicitada e entendida pelos diferentes governos como um conjunto de meios para estimular o acesso e a participação das pessoas e cujos objetivos sublinhavam a «elevação» do nível cultural dos cidadãos, o incentivo do gosto pelas artes e a criação de condições para a fruição dos bens culturais. Para concretizar esses objetivos, foi atribuída uma especial importância à participação cultural de todos os cidadãos.

Voltando às minhas questões: de que forma se concretiza a participação? Quais são as suas possibilidades reais?

A participação dos cidadãos era promovida, essencialmente, através do contacto e do acesso, com destaque para os monumentos, museus, espetáculos, bibliotecas e iniciativas que projetassem os «valores espirituais, históricos e estéticos nos quais se revela e exprime a própria realidade e individualidade cultural do País» (VII Governo Constitucional, 1981).

A participação residia, assim, na salvaguarda, valorização, sensibilização e consciencialização do «valor» desses bens, enquanto formas de os reconhecer como elementos identitários da cultura nacional:

Salvaguarda(r) e valoriza(ar) do Património Cultural Nacional, (...) como elemento vivificador da identidade cultural, conduzindo ao empenhamento das populações locais em tarefas de salvaguarda dos bens comuns.

(VII Governo Constitucional, 1981)

A salvaguarda e a valorização eram entendidas como «direito e dever», sendo a participação convocada como recurso e meio de colaboração para garantir os objetivos de proteção:

(...) Não podendo o Estado assegurar todos os meios necessários para o efeito, o Governo dará especial atenção à colaboração organizada de cidadãos e instituições nessa tarefa, mobilizando-os através de ações de sensibilização e recorrendo a incentivos.

(XI Governo Constitucional, 1987)

Foi ainda incentivada a realização de «cursos e seminários, especialmente destinados a agentes de ensino, com o objetivo de promover mais eficazmente a salvaguarda do património cultural» (II Governo Constitucional, 1978), transferindo-se para o sistema educativo a responsabilidade de formar as crianças e os jovens. Investia-se, assim, na sensibilização e valorização, desde cedo, para que se tornassem, no futuro, cidadãos conscientes e responsáveis - assumindo como missão a defesa do bens comuns. A esta intenção passou a associar-se a expressão «educação patrimonial», frequentemente utilizada em vários documentos.

Como acabámos de observar, a participação estava, sobretudo, ligada ao acesso e à consciencialização do património como valor cultural, ainda que os programas de governo assinalassem também o apoio a outras formas de difusão cultural: a rede de bibliotecas populares, apresentações de teatro, ópera e bailado, concertos e recitais, exposições itinerantes, sessões de cinema,

conferências e colóquios sobre temas culturais, bem como a comemoração de centenários de «vultos marcantes da cultura portuguesa» (VII Governo Constitucional, 1987)

A democratização cultural, baseada na participação dos cidadãos, foi predominantemente determinada por uma lógica passiva, na qual os bens culturais - definidos pelo Estado como os que deveriam ser legítimos e os mais «eficazes» para a «educação de todos» - com o objetivo de elevar o nível cultural pela disponibilização e pelo acesso. Esta proposta centrava-se sobretudo, nas chamadas «grandes obras», nos «grandes vultos» e nas «grandes iniciativas», pelas quais se pretendia despertar as populações para as artes e, simultaneamente, definir a identidade da Nação, como «melhor forma de mostrar a riqueza da tradição cultural portuguesa, como o exemplo da Europália», como se explicita no XIII Governo Constitucional (1991):

Nesta perspetiva será marcante na atividade cultural a evocação de feitos que engrandecem a nossa Nação e que se tornaram património universal. Essa é a melhor forma de mostrar a riqueza da tradição cultural portuguesa, como o exemplo da Europália bem está a demonstrar.

Como refere Lopes (2007, p.79), estamos perante uma visão da política cultural sustentada por uma lógica descendente de transmissão cultural, e por uma definição restrita do que deve ser reconhecido como património legítimo.

Identifica-se uma conceção «descendente da transmissão cultural», em que a cultura é entendida como algo que «desce» das «elites» para o «povo», partindo-se do princípio de que o verdadeiro património cultural pertence a uma minoria de especialistas e artistas consagrados, sendo a função da política cultural levar esse universo nobre - os «grandes templos da cultura» - até aos espaços mais periféricos e populares (p.80).

Ainda que os discursos sobre participação mencionem objetivos que colocam os cidadãos como «atores» e protagonistas nos seus percursos culturais, as ações concretas que traduzam esses objetivos na prática não são visíveis nos programas estudados. Os cidadãos são colocados perante uma «concepção essencialista das audiências» (Lopes, 2009).

Jamais consideradas como públicos da cultura - porque isso implicaria a consideração de plurais modos de relação com a cultura instituída-, mas, preferencialmente, como «povo» ou «Nação», conceitos atemporais e intemporais, intimamente associados a uma determinada natureza apta a procurar a integração social e societal através da mediação transcendental da Arte (p.81).

Mesmo quando o cidadão é colocado no centro - como na «criação de lugares de convívio onde se pudessem praticar em comum a fotografia, cinema, teatro (...)», (I Governo constitucional, 1978) - os objetivos não passam por fazê-lo «tomar parte de algo». Trata-se, antes, de o orientar nessas atividades para o «desenvolvimento integral da personalidade e para uma melhor qualidade de vida», como se poderá ler mais à frente. Ou seja, a cultura não é colocada em comum como experiência coletiva, mas um exercício de instrumentalização em função dos efeitos esperados do contacto ou do acesso aos bens culturais.

Em contraposição a esta lógica vertical, hierarquizada da democratização da cultura - de quem participa, onde, quando e como, do comum - Lopes (2007) propõe a democracia cultural, que apelida de política cultural de «terceira geração», como uma recusa da cultura como instrumento de distinção social, como «ornamento do espírito» ou como capital simbólico exclusivo de «elites e iniciados» (p.95). O autor clarifica que a política cultural não se esgota no acesso ou na receção das obras, mas na possibilidade de criar condições para participar e construir percursos com sentido. Dito de outra forma, a participação cultural deve permitir que os sujeitos assumam um papel ativo nos processos de criação, contribuindo com as próprias linguagens e experiências para enriquecer a diversidade cultural. Em vez de meros consumidores ou recetores, são chamados a ser protagonistas, com voz própria na construção da cultura (Lopes, 2009, p.12).

A partir desta conceção, poder-se-á reconhecer efetivamente a pluralidade de públicos, de culturas e de modos de relação com a arte, algo incompatível com a figura do consumidor, utente ou visitante.

Nas suas palavras:

Não o imaginar como um «público» homogéneo e abstrato, que serve a ideologia da integração e da coesão social e de combate à ficção de igualdade que oculta as desigualdades estruturais (p.9).

Além das condições ideológicas de integração social e da defesa e preservação do Património, que se tornam visíveis nos vários discursos, são também evidentes os objetivos políticos que ligam o contacto e o acesso à construção individual e coletiva da identidade nacional. O património é, pois, entendido como repositório da memória destinada a «projetar Portugal no mundo» (XVII

Governo Constitucional, 2005). Esta retórica prevalece, ao longo de todo o arco temporal analisado, nos discursos oficiais, que insistem na valorização dos valores fundacionais da cultura portuguesa.

A proposta da democracia cultural emerge, conseqüentemente, como uma reação crítica face àquilo que é identificado como o fracasso estrutural das políticas de democratização da cultura. Como sublinha Lopes (2007, p.84), essas políticas ficaram, em grande medida, confinadas à conservação do chamado «Grande Património» e à expansão de infraestruturas culturais, sem que isso se tenha traduzido em transformações efetivas ao nível do acesso e da participação das populações. Os estudos e observatórios culturais têm revelado que, embora estas políticas afirmem intenções de inclusão, pouco ou nada mudaram na realidade dos públicos: as hierarquias sociais mantêm-se, refletindo-se na forma como os bens culturais continuam a ser usufruídos.

Neste contexto, para além das intenções de alargamento do acesso, as políticas culturais foram mobilizadas, nos discursos governativos, como instrumento de construção da identidade nacional. A ênfase no património projeta uma ideia baseada na evocação e na exaltação de uma herança cultural, surgindo o património como dimensão essencial à construção de um sentimento de pertença.

Na continuidade da análise sobre os discursos políticos na cultura, importa observar como estes se articulam com a construção da identidade nacional. A forma como se define o que é ser português não só reflete uma visão cultural e histórica, mas também influencia as políticas culturais e educativas adotadas pelos diferentes governos, determinando, em grande parte, a forma como a identidade nacional foi concebida e promovida nas narrativas políticas.

Construção da Identidade Nacional: O que é «Ser Português»?

(...) O enaltecimento de valores culturais cimeiros,
como a Língua Portuguesa e o Património, cuja
valorização serviria de base à promoção de um orgulho
nacional.

(XV Governo Constitucional, 2002)

Do que foi observado anteriormente, a construção da identidade dos cidadãos era realizada, sobretudo, através do património e das suas vivências, principalmente valorizando-se a tomada de consciência dos seus significados.

Este processo é sustentado por um conjunto de valores e ideais que convocam os cidadãos a reconhecer nesses «bens maiores» a essência do país e a construir, a partir deles, um sentimento partilhado de pertença.

Preocupação maior é também a preservação do Património Nacional, entendido na sua aceção alargada aos valores espirituais e naturais, fundamento da identidade coletiva dos portugueses.

(X Governo Constitucional, 1985)

A preservação e valorização do património nacional, entendido numa aceção alargada que inclui valores «espirituais e naturais», é apresentada como o fundamento da identidade coletiva dos portugueses, através do «enaltecimento de valores culturais cimeiros, como a Língua Portuguesa e o Património, cuja valorização serviria de base à promoção de um orgulho nacional». (XV Governo Constitucional, 2002)

A atividade cultural é frequentemente marcada pela evocação de feitos que engrandecem a Nação e que se tornaram património universal. O seu enaltecimento cultural surge como maneira de projeção da identidade portuguesa, entendida como um conjunto de características partilhadas que definem o que é ser português e de projetar essa imagem no mundo e no futuro. O programa do IX Governo Constitucional (1983), refere que é através da consciência da herança cultural que se poderá «desencadear o dinamismo criador que faz de nós um povo», uma herança expressa pelas «múltiplas formas de expressão e criação culturais», enquanto reflexo da «nossa personalidade cultural específica».

Este espólio é descrito como sendo moldado por «circunstâncias históricas e geográficas suficientemente ricas para determinarem valorativamente o nosso futuro» (III Governo Constitucional, 1978), e inspira-se nos «valores civilizacionais e culturais» que se impõem como legado a transmitir às gerações futuras (IX Governo Constitucional, 1983). Logo, o património assume um papel formativo, convocando os cidadãos à descoberta do «repositório da memória» como instrumento de construção da identidade individual e coletiva (XVIII Governo Constitucional, 2009).

Como acabámos de ler, e pelo que é expresso nos discursos presentes nos programas de governo sobre a democratização da cultura, pode afirmar-se que

existem dois planos. Por um lado, um plano teórico, que enfatiza o acesso universal e a participação dos cidadãos; por outro, um plano prático, que ajusta esse ideal à sensibilização e consciencialização sobre o valor artístico e identitário do património, promovendo a sua valorização e preservação como fundamento da identidade cultural nacional.

Salvo raras exceções, parece, pois, que a participação foi entendida mais como um dever cívico de receção e preservação do património do que como um direito cultural, onde os cidadãos pudessem «reinterpretar e de a integrar, com novos e inusitados sentidos, numa história de vida pessoal e social» (Lopes, p.80).

A democratização da cultura, tal como formulada, não abriu verdadeiramente espaço à construção partilhada e plural da vida cultural, assentando numa lógica de transmissão cultural onde os cidadãos são convocados para serem o «garante das grandes obras» através de processos de aculturação - i.e., uma incorporação passiva e orientada de valores, símbolos e práticas legitimadas pela construção oficial da identidade do País. Neste quadro, cada cidadão ou grupo é exposto aos bens culturais reconhecidos institucionalmente, sensibilizado para os seus significados, apelando sistematicamente à interiorização de referenciais culturais dominantes. A construção da identidade, neste contexto, é realizada a partir dessa assimilação - sugerindo que a pertença se faz pela adoção desses símbolos culturais e não pela diversidade ou pela criação partilhada. Se a construção da identidade nacional surge como uma dimensão central das políticas culturais, fundada na valorização do património e na sua projeção simbólica, importa agora perceber como, para além dessa função identitária, a cultura foi progressivamente investida de outros fins. Os discursos governamentais alargam o seu alcance, atribuindo-lhe uma função estruturante tanto no plano individual como no coletivo, associando-a ao desenvolvimento, à realização pessoal, à coesão social e à cidadania. É a este alargamento discursivo que passo, doravante, a dedicar atenção.

A Cultura: Entre os Desejos e as Funções

A Cultura, visa proporcionar a todos uma vida mais digna, mais livre e mais feliz, é elemento indispensável (...) para a própria qualidade de vida.

(XV Governo Constitucional, 2002)

Os programas dos sucessivos governos afirmaram, de forma unânime, a importância da cultura como um elemento estruturante da sociedade democrática. No entanto, essa estruturação foi predominantemente baseada na valorização do património e nas chamadas grandes obras, como conclui Lopes (2007):

A visão da democratização cultural, ancorada na preservação e salvaguarda do património, é uma constante desde os Governos Provisórios até ao último Governo Constitucional (...) mantendo as preocupações com o acesso das populações à arte e ao património (...) (p.92).

Além da reafirmação do património identitário, a importância da cultura foi, de forma consensual, considerada como um fator para o desenvolvimento individual e social, contribuindo não apenas para a realização pessoal, mas também para o progresso coletivo.

Ao longo do estudo, foi possível identificar diferentes justificações, recorrentes e transversais a todos os governos, que interligam o desenvolvimento individual com o social. Nos discursos foi «prometido» que, através da cultura, as pessoas se formariam plenamente, desenvolveriam a sua personalidade, seriam mais criativas, teriam melhor qualidade de vida e seriam mais felizes. Simultaneamente, no plano coletivo, a cultura promoveria a cidadania, a coesão social, a inclusão social, a identidade, a solidariedade e o diálogo.

Neste quadro, a cultura - preponderantemente assumida como sinónimo de arte, e esta referida ao património - era convocada para operar essas mudanças transformadoras nos cidadãos e na sociedade. Como refere Gaztambide-Fernández (2013), a definição do que é cultura e do que são as artes «implica sempre uma posição de poder: uma posição cultural situada numa “homologia” ou posição correspondente em relação ao campo do poder (...)». Trata-se, por isso, de uma posição de poder que define o que pode ser reconhecido como arte e quem detém essa autoridade de reconhecimento, estando sempre situada em contextos sociais e institucionais determinados.

Os discursos sobre as artes não surgem do nada. Eles são condicionados por histórias específicas de elitismo e pelas dinâmicas atuais de exclusão social que permeiam os contextos em que esses discursos se tornam relevantes.

(Gaztambide-Fernández, 2013/2017, p.18, tradução não publicada, FBAUP)

Mesmo os projetos que se inscrevem no campo da integração social, como sublinha o autor, ao serem acolhidos nos discursos das artes, correm o risco de ver neutralizado o seu potencial crítico. Ao passarem a ser reconhecidos através desse campo simbólico, ficam sujeitos às hierarquias institucionais e às exigências de validação que impõem a «retórica dos efeitos», esperando-se que as artes sejam sempre valiosas por si mesmas (Gaztambide-Fernández, 2013, p.13). Na mesma linha de argumentação, o autor chama a atenção para os riscos associados à instrumentalização da arte como modo de transformação social. Quando a arte é convocada como justificação para políticas ou intervenções culturais, em nome de efeitos desejados, como inclusão, coesão ou melhoria social, há o «perigo» de se reforçar um modelo normativo que legitima apenas determinados modos de criação. Essa legitimação, frequentemente marcada por referências institucionalizadas, acaba por excluir práticas culturais que escapam a esse enquadramento, restringindo o reconhecimento e a valorização das formas que cabem nesse discurso dominante (p.18).

Neste enquadramento, pode entender-se a forma como os discursos governamentais, desde os primeiros anos da democracia portuguesa, associam a cultura quase exclusivamente às artes, mobilizando-a como um instrumento ao serviço de efeitos desejáveis nos indivíduos e na sociedade.

Desde logo no I Governo Constitucional (1976), a cultura é apresentada como meio para alcançar objetivos de transformação pessoal e social. Define-se, para tal, que a política cultural deve:

Valorizar o potencial humano (...), desenvolvendo plenamente a personalidade de cada cidadão, enriquecendo o seu modo de se relacionar com a arte, alterando o seu quotidiano no sentido de uma diferente qualidade de vida e despertando todas as suas capacidades criadoras.

(IX Governo Constitucional, 1983)

Essa tendência de atribuir à cultura um conjunto de efeitos transformadores alarga-se, ao longo do tempo, para além do desenvolvimento individual, passando a integrar dimensões éticas e sociais mais amplas. Emerge, assim,

uma visão da cultura enquanto espaço de «resistência» à fragmentação contemporânea, apresentada como forma de combater a «solidão social e histórica» das sociedades atuais e de promover valores como a solidariedade e o diálogo intercultural. A cultura é, neste sentido, concebida como parte «integrante de uma perspetiva de universalismo» (XIII Governo Constitucional, 1995). Os discursos estendem-se aos planos comunitários e relacionais, apontando a cultura como meio para a construção de uma sociedade mais articulada e solidária, ajudando a estimular o «desenvolvimento livre, integral e solidário de todas as pessoas» e a afirmar os seus valores no mundo (XIV Governo Constitucional, 1999).

Neste conjunto de fins, a cultura associou-se também ao reforço da cidadania, à coesão social e à inclusão. A sua função como promotora de laços sociais, como instrumento de combate à exclusão e de afirmação da dignidade das comunidades, tal como se pode ler neste excerto:

A Cultura contribui para a diminuição da exclusão social e para o reforço da autoestima das pessoas e das comunidades locais. Deste modo, a Cultura, visando proporcionar a todos uma vida mais digna, mais livre e mais feliz, é elemento indispensável e essencial para a própria qualidade de vida.

(XV Governo Constitucional, 2002)

É ainda apresentada como lugar de partilha de sentidos e de pertença, permitindo aos cidadãos reencontrarem-se com o passado e projetarem-se no futuro: «no quadro de uma cultura do conhecimento, da criatividade e da inovação» (XVIII Governo Constitucional, 2011). Procura-se, portanto, assegurar que o ambiente social e urbano seja «mais qualificado do ponto de vista do património e da memória, mais estimulante do ponto de vista do exercício dos talentos e mais facilitador da vida coletiva», criando «espaços de encontro e interação, físicos e virtuais (...), permitindo-lhes exercer os seus talentos de forma mais livre, mais aberta e mais visível» (XVIII Governo Constitucional, 2009).

As «promessas dos efeitos» expandem-se também ao desenvolvimento sustentável, à criação de emprego e à competitividade global, observando-se com maior visibilidade uma articulação explícita com o desenvolvimento económico, o emprego e a competitividade, como fundamentais na

«valorização económica das suas componentes e no seu papel nas políticas de emprego, seja no turismo cultural e às indústrias criativas» (XV Governo Constitucional, 2004). A relação entre cultura e economia é, então, reforçada, sendo-lhe atribuída nova relevância no contexto da «competitividade internacional». Neste quadro, a retórica dos efeitos passa a centrar-se de forma mais acentuada na capacidade de a cultura poder gerar emprego e atrair investimento, sendo convocada como recurso estratégico para o posicionamento económico do País.

Em síntese, os programas de governo entre 1976 e 2010 atribuíram à cultura um vasto leque de finalidades, posicionando-a simultaneamente como meio de realização pessoal e como instrumento de cidadania, coesão social, inclusão e identidade nacional. Com o tempo, essas finalidades expandiram-se para abranger também a competitividade, a inovação e o desenvolvimento sustentável, revelando um crescente alinhamento com a lógica económica e com as dinâmicas globais. Tal enquadramento exige uma reflexão crítica sobre os riscos de se instrumentalizar a cultura - reduzindo-a a um meio para atingir outros fins - sem assegurar, em simultâneo, o reconhecimento da sua dimensão intrínseca e o envolvimento efetivo dos cidadãos. Esta tensão entre o valor da cultura em si mesma e a sua função utilitária, atravessa todo o período analisado, reforçando a necessidade de políticas públicas que não se fiquem pela proclamação de intenções, mas que interroguem os próprios modos como essas finalidades são discursivamente construídas e traduzidas em práticas.

Como veremos mais à frente, essa configuração terá repercussões significativas no modo como a educação artística foi pensada e implementada no sistema educativo entre 1974 e 2010.

Depois de analisar o modo como os discursos políticos configuraram a cultura como um direito e como instrumento de construção identitária, centro agora a atenção nos discursos sobre educação, com especial enfoque na educação artística. Iniciarei esta análise pelo Plano Nacional de Educação Artística (PNEA), documento central para compreender as intenções de integração das artes no sistema educativo e os obstáculos à sua concretização.

É neste contexto que emergem os sucessivos planos, pareceres e Grupos de Trabalho, criados com o propósito de definir uma política pública para a educação artística. Contudo, esses instrumentos revelam, também, as contradições, silêncios e promessas adiadas que marcaram o seu percurso entre 1974 e 2010.

Os Discursos Políticos na Educação: O Plano Nacional de Educação Artística

Orpheu acabou. Orpheu continua.

(Fernando Pessoa, Nota editorial dos 20 anos da
revista Orpheu)

Após o 25 de Abril de 1974, tal como se verificou na política cultural, também a democratização da escola assumiu um papel central, marcado pela urgência de alargar o acesso ao ensino e de combater a exclusão deixada por décadas de ditadura. O V Governo Provisório (1975) expressava a vontade de transformar a escola, «purificando-a do elitismo do passado» e colocando-a «decisivamente ao serviço da democratização da sociedade portuguesa». Esta formulação sublinha a articulação entre a reforma do sistema educativo e o projeto mais amplo de transformação social e cultural que animava o processo revolucionário.

Contudo, a instabilidade política e social que marcou os anos imediatos à Revolução não permitiu que se concretizassem «as reformas de fundo nem a execução de medidas projetadas a prazo minimamente significativo» (I Governo Constitucional, 1976), designadamente o analfabetismo que, dezanove anos depois, no XI Governo Constitucional (1995), continuava a ser expresso com preocupações semelhantes:

Não obstante os esforços dos governos anteriores, o resultado desta situação é ainda patente numa população com um fraco índice de estudos, numa mão-de-obra profundamente desqualificada, numa taxa de analfabetismo sem paralelo na Europa.

(XI Governo Constitucional, 1995)

Apesar de as preocupações incidirem sobre o analfabetismo e a desqualificação da população portuguesa, a educação artística não deixou de ser referida nos sucessivos Programas dos Governos, sendo considerada como uma dimensão de reconhecida importância. Já no III Governo Provisório (1978), alertava-se para a «insuficiente dimensão pedagógica do ensino primário, pela incapacidade de

oferecer maior peso curricular a certas componentes de formação, nomeadamente, (...) a educação artística», pelo que previa a continuação dos estudos de base para a elaboração de um plano nacional de educação artística.

O PNEA: entre os silêncios e os «largos debates de opinião»

Neste sentido, os discursos dos primeiros Governos Constitucionais priorizaram, no campo da educação artística, a reestruturação do ensino artístico, que passaria a ser integrado no Plano Nacional de Educação Artística (PNEA). Essa intenção é expressa pelo IV Governo Constitucional (1978): «No que toca ao ensino artístico, promover-se-á a sua reestruturação, no quadro de um plano nacional de educação artística». Contudo, só no ano seguinte, no V Governo Provisório (1979), são «lançados» novamente os estudos para a elaboração das bases legais do Plano, coordenado por Madalena Perdigão⁴⁰.

Convido a ouvir o som de gavetas a abrir e a fechar: abre e fecha, fecha e abre... ler, escrever e contar sempre contou mais - e a educação artística, menos ⁴¹.



Figura 3 Still 1 retirado do documentário NEM + NEM



Figura 4 Still 2 retirado do documentário NEM + NEM

Antes de podermos ouvir com nitidez os movimentos de «abrir e fechar gavetas», é importante referir a organização, pela Fundação Calouste Gulbenkian, através dos Serviços de Belas Artes, em 1971, do Colóquio sobre o Ensino Artístico, na sequência da apresentação ao País, por parte do Ministro

⁴⁰ Madalena Perdigão foi Presidente da Comissão Orientadora da Reforma do Conservatório Nacional entre 1971-1974, no âmbito da reforma Veiga Simão. Entre 1978 e 1984, foi Presidente do Grupo de Trabalho para a Reestruturação do Ensino Artístico, tendo sido também Assessora do Ministro da Educação. Regressou à Fundação Calouste Gulbenkian em 1984 para a criação do ACARTE de que viria a ser diretora até, em 1989. Grupo criado ao abrigo do Gabinete Coordenador do Ensino Artístico.

⁴¹ In Documentário *NEM+ NEM* - realização de Cláudia Alves, com investigação e argumento de Elisa Marques (2021).

da Educação, Veiga Simão (1970-1974), de dois documentos destinados à discussão pública que visavam a reforma do sistema educativo português.⁴²

O debate incidiu sobre as problemáticas do ensino artístico, é a partir desta conferência que se define a orientação para «o apoio prioritário a conceder à educação artística no nível básico (então ensino primário)» (Fernandes, Ó & Paz, 2023, p.13).

Na sequência desses debates, e com o objetivo de estudar o sector do ensino e da educação artística foi nomeada, por Despacho de 27 de setembro de 1971, uma Comissão Orientadora de Reforma, presidida por Madalena de Azeredo Perdigão, que apresentaria uma proposta de reestruturação em 1973. Neste contexto, poder-se-á dizer que os debates e as reflexões havidas nesse período ajudaram a desenhar o que viria a (não) ser o PNEA.

Voltando às gavetas...

Pode ler-se nas três folhas anexas ao PNEA um texto onde se registam as etapas desenvolvidas pelo Grupo de Trabalho, bem como as «convulsões» políticas que marcaram os diferentes governos. No documento, afirma-se que o PNEA foi concluído e apresentado exatamente no momento em que se desencadeou a crise ministerial, e o então Ministro da Educação optou por não o submeter à discussão pública, justificando a decisão com o facto de se tratar de um documento que implicaria «largos debates de opinião» (Anexo ao PNEA, p.3)

Esta circunstância repetir-se-ia, sendo assumida a mesma posição pelo Ministro da Educação e Cultura do III Governo Constitucional, uma vez que o Programa de Governo não fora aprovado pela Assembleia da República. O PNEA seria novamente apresentado ao Ministro da Educação e da Investigação Científica do IV Governo Constitucional (1978), que analisou «detalhadamente o seu articulado e redigiu uma nota com observações, as quais foram parcialmente aceites pelo Grupo de Trabalho responsável pelo Plano» (Anexo ao PNEA, p.3). O documento ficou concluído em finais de julho de 1979 - precisamente quando o IV Governo cessava funções. No V Governo Constitucional, o PNEA foi integrado no programa de atividades com vista ao lançamento da sua fase de

⁴² Os documentos deram origem à promulgação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 5/73, de 25 de julho de 1973).

apreciação pública, envolvendo escolas, associações socioprofissionais e outras instituições (Anexo ao PNEA, p.4). Todavia, ficou «na gaveta». Até aos dias de hoje. Embora se tenha constituído como referência a nível da educação artística e a nível da legislação produzida na área, «mesmo que deturpado em muitos aspetos, por este sector educativo», como é assinalado na obra *Vamos Correr Riscos Textos Escolhidos de Madalena Perdigão*. (Perdigão, 2011, coord. Nery & Almeida, p.19) a sua concretização foi continuamente adiada.

O PNEA apresentava-se em consonância com as orientações gerais expressas nos Programas de Governo, em matéria de cultura. Por isso, e face às promessas proferidas pelos discursos políticos, reivindica-se, por uma questão de coerência, a mobilização de um «sentido de urgência» e de uma «determinação» adequadas à gravidade da situação da educação artística, exposta no friso cronológico do documento, que mostra como esta se processou ao longo do último século (PNEA, p.49).

Estes imperativos de urgência e de coerência deixam antever, nas entrelinhas do texto, a invisibilidade do labor, do cansaço e das lutas. Como refere o PNEA, a luta pela afirmação da educação artística vem de muito longe:

(...) apesar dos esforços importantes, a educação artística não tem merecido dos poderes públicos a atenção privilegiada, ou sequer idêntica à que tem sido dispensada a outros ramos do conhecimento. A lamentação vem de longe e foi expressa pela Comissão de Reforma de 1975 (...).
O Estado tem regateado à arte o que prodigaliza às suas irmãs gémeas, a ciência e a indústria.

(PNEA, p.47)

Também a exigência de coerência se justificava pela ausência de uma política integrada e articulada entre os vários organismos estatais, bem como pela ausência de uma verdadeira democratização ou democracia cultural, apesar de estas continuarem a ser proclamadas pelos governos como princípios de orientação para as políticas públicas.

(...) Esta atitude não condiz com o contínuo dispêndio, pelos mesmos poderes públicos, de verbas elevadas com a manutenção, por exemplo, de orquestras, companhias de ópera, de teatro, de ballet e empresas públicas de rádio e de televisão. [...] Os dinheiros públicos envolvidos naquelas actividades não dão o rendimento artístico e cultural que deveriam dar se tivessem o suporte dum sistema de educação artística bem estruturado e efectivo.

(PNEA, p.47)

Mostrava-se, assim, que quanto maior fosse a expansão e a integração da educação artística no sistema de ensino, maior seriam as possibilidades de um alargamento dos públicos para a fruição das várias iniciativas ligadas às artes.

Mas como era então afirmada a educação artística no PNEA?

Num enquadramento geral, o PNEA era descrito como um projeto cultural para o País, no qual deveriam ser incluídos, numa lógica de complementaridade, os «(...) princípios da descentralização, da democratização, da divulgação e do apoio à criação artística». Afirma-se, no documento, que a democracia cultural não se esgota com a observância de nenhum nem de todos estes princípios (PNEA, p.1).

O projeto cultural era afirmado como «aberto»: dava-se lugar à preservação e à valorização do património nacional, ao respeito pelas diferentes culturas, às tendências e expressões minoritárias, com vista à diversificação do espectro cultural - não privilegiando, assim, quaisquer «formas de cultura ou correntes estéticas».

De acordo com estes pressupostos, as suas principais linhas de força centravam-se na garantia de que todos os portugueses teriam acesso aos meios para «contribuir para a melhoria da qualidade de vida», criando condições para o desenvolvimento das suas «potencialidades artísticas» e do pensamento crítico, assegurando a «sensibilização para a arte e a formação integral da personalidade». São também identificados como objetivos o «desenvolvimento cultural do País», a partir dos «valores patrimoniais e as tradições artísticas do povo português», a identificação e valorização de «talentos artísticos», bem como a aquisição de competências técnicas que possibilitassem o acesso a carreiras profissionais no domínio das artes (PNEA, p.22).

O PNEA assumia uma lógica de complementaridade entre as políticas de democratização cultural e da democracia cultural, enquanto mobilizava argumentos já presentes nos programas de governo, nomeadamente a valorização da arte como instrumento para a melhoria da qualidade de vida e para a formação integral do indivíduo. No âmbito pedagógico-artístico, o PNEA inspira-se nas ideias defendidas na obra *Educação pela Arte* (1943) de Herbert Read, segundo as quais todos os indivíduos possuem um potencial artístico

inato, e em Franz Cižek (1865-1946), nomeadamente no seu ideal de «arte infantil», «deixar as crianças crescerem, desenvolverem-se e amadurecerem», defendendo a importância da livre expressão como elemento fundamental da formação humana. Parte, pois, do pressuposto de que o sistema educativo pode inibir essa expressão, tanto física como emocionalmente, ao impor normas e modelos rígidos, tal como é referido no documento:

(...) pretende evitar que nos convertamos em cidadãos insensíveis duma sociedade que nos deforma “fisicamente” durante o processo de educação, de modo que os nossos corpos não se possam exprimir por meio do movimento e sons naturais, ou “psiquicamente” porque nos vemos obrigados a aceitar um conceito social de normalidade que exclui a livre expressão dos “impulsos estéticos”.

(PNEA, p.51)

Desta forma, a sua integração no sistema educativo português consagrava o reconhecimento do valor da livre expressão e da sua ligação ao Movimento Internacional de Educação pela Arte:

(...) a inserção da educação pela arte no sistema educativo português representa o reconhecimento do valor deste conceito e consagra um movimento internacional tendente à livre expressão estética, com raízes longínquas no tempo, embora ainda não definido e estruturado de maneira perfeita (...)

(PNEA, p.50)

Além da consonância com os autores que enfatizavam a expressão livre como condição para desenvolvimento integral do ser humano, o PNEA alinhava-se com influências mais amplas, incluindo pensadores e artistas portugueses, num movimento a que não terá sido alheia a ação da UNESCO que, a partir de 1947, por meio de publicações e de recomendações dirigidas aos Estados-membros, fomentava a *Educação Através da Arte*. Essas ideias foram acolhidas em Portugal, nomeadamente pela *Associação Portuguesa de Educação pela Arte* (APEA), fundada em 1956, que desde o início se inscreveu nesse movimento e promoveu a ligação com a InSEA, integrando uma rede internacional de «circulação» de ideias centradas na valorização da corrente *expressionista*. (PNEA, p.17),

Eram ainda referidas também outras iniciativas⁴³ que contribuíram para a afirmação dos princípios do PNEA; destacando-se, entre elas, a Escola Piloto para Formação de Professores de Educação pela Arte, que começou a funcionar no Conservatório Nacional ao abrigo da experiência pedagógica de 1971⁴⁴, como forma de repensar a formação de professores e dos artistas - já sublinhada por Delfim Santos (1907-1966)⁴⁵.

Os educadores não deverão limitar-se a procurar desenvolver no educando as chamadas faculdades intelectuais puras [...] chamava a atenção para a exigência de remodelação do nosso ensino em termos de respeito pela evolução estética da criança e sua significação para o ensino escolar (...)

(PNEA, p.3)

Observava-se, então, que a formação dos docentes e dos artistas era fundamental para a exequibilidade do PNEA. Por um lado, os professores deveriam tomar contacto com estas «novas» perspetivas da evolução estética das crianças; por outro, destacava-se a transformação do próprio conceito de artista, moldado pelas dinâmicas culturais, científicas e tecnológicas contemporâneas, o que implicava uma formação mais ampla e transversal:

Exige-se-lhe atualmente, não apenas o domínio das técnicas no seu campo específico, mas também a compreensão da totalidade dos problemas inerentes ao exercício da sua profissão, cultura geral e abertura de espírito relativamente aos outros ramos do conhecimento e aos restantes campos de atividade. (...) haverá que considerar a profunda modificação que se verificou ultimamente no conceito do artista.

(PNEA, p.4)

⁴³ A série de conferências proferidas em 1957, por iniciativa da Juventude Musical Portuguesa em colaboração com a Sociedade Nacional de Belas Artes, publicadas em 1966, reunidas num livro sob o título *Educação Estética e Ensino Escolar*, com prefácio do Prof. Delfim Santos;

⁴⁴ «Os cursos lecionados nessa escola tinham a duração de três anos, arrancaram em 1971/72 e prolongaram-se até 1983/84, tendo formado mais de 300 pessoas que hoje dão aulas no ensino superior, do Minho ao Algarve», assinalou Arquimedes da Silva Santos. «Foi uma pena a escola não ter tido continuidade após 1984», lamentou, acrescentando que foram «questões políticas» a impedir a integração da Escola Superior de Educação pela Arte na Escola Superior de Educação de Lisboa, uma possibilidade que esteve sobre a mesa. Entrevista Lusa. In https://www.rtp.pt/noticias/cultura/educacao-artistica-com-raizes-de-mais-de-meio-seculo-em-portugal_n156539

⁴⁵ Professor da Faculdade de Letras de Lisboa (1943). Em 1957 é incumbido pelo Ministério da Educação Nacional de visitar os institutos de educação de Madrid, Paris, Bruxelas, Londres, Frankfurt, Heidelberg, Roma e Viena, a fim de confrontar planos, programas e estratégias pedagógicas de formação de docentes com vista à criação do tão esperado Instituto Superior de Educação. Em 1961 ingressa no Conselho Consultivo da Fundação Calouste Gulbenkian, apresentando, no ano seguinte, um anteprojeto de criação de um Centro de Investigação Pedagógica, que passará a dirigir desde 1963. In <https://www.delfimsantos.net/bio/>

Neste quadro, a educação artística era concebida como um «processo global de formação», dirigido a todos, incluindo também a formação dos artistas. Defendia-se, por isso, a sua plena integração no sistema educativo, onde o ensino artístico passaria a ocupar um lugar estruturado e articulado.

(...) Segundo o nosso ponto de vista, o escopo da educação artística deve ser, em primeiro lugar, a formação do homem, do homem pleno, a quem é facultada a possibilidade de desenvolver todas as suas potencialidades e, em segundo lugar, a formação do artista, tal como este atualmente se define.

(PNEA, p.3)

Para concretizar esta dupla formação - a do «homem pleno» e a do «artista» - o PNEA estruturava-se em torno de três eixos fundamentais, que integravam medidas articuladas entre o sistema educativo e as estruturas socioculturais do País: a educação pela arte, a ser adotada oficialmente no âmbito da escolaridade obrigatória; a educação para a arte, a desenvolver-se através do ensino artístico, entendido como um conjunto de atividades formalmente estruturadas; e outros meios de educação artística, incluindo iniciativas de formação e fruição cultural fora do contexto escolar.

Num texto publicado no *Boletim da Associação Portuguesa de Educação Musical (APEM)*, em 1982, citado em *Vamos Correr Riscos* (Perdigão, 2011, coord. Nery & Almeida), Madalena Perdigão clarifica as designações utilizadas no âmbito do PNEA, reconhecendo que o próprio Plano não as apresentava com total clareza. A distinção entre «educação pela arte», «educação para a arte» e «arte na educação» procurava dar resposta à diversidade de abordagens e contextos, organizando uma área até então marcada por fronteiras pouco definidas.

De acordo com o que então escreveu na publicação assinalada, a educação pela arte é concebida como uma vertente integrada no sistema educativo geral, orientada para o desenvolvimento global do indivíduo, através de experiências expressivas com valor formativo:

[visa o] desenvolvimento harmonioso da personalidade, através de atividades de expressão artística, potenciando a imaginação, a espontaneidade e uma dimensão de sensibilidade.

(Perdigão, 2011, p.189)

Já a educação para a arte está associada à formação especializada de artistas e docentes de ensino artístico, assumindo um carácter técnico e formal:

Visa a formação de artistas profissionais e processa-se através do ensino artístico, seu veículo privilegiado. Consiste na transmissão formal do conhecimento, de métodos e de técnicas relativas aos diversos domínios da arte. Sinónimo de preparação para o exercício da Arte, para a sua prática e também para a criação artística.

(Perdigão, 2011, p.189)

Por sua vez, a arte na educação também referida como «outros meios de educação artística» ultrapassa o espaço escolar, projetando-se numa perspetiva de educação permanente e de desenvolvimento cultural comunitário:

(...) é a utilização do produto acabado como instrumento pedagógico, incidindo sobretudo nos níveis etários mais elevados e entendido numa perspetiva de uma educação permanente. (...) Complementar do sistema escolar, atuante dentro e fora da escola, processa-se através de atividades de iniciação artística e de animação cultural, contribuindo para facilitar o acesso às obras de arte e a participação ativa das diferentes camadas da população na vida cultural da comunidade.

(Perdigão, 2011, p.189).

Estas três dimensões eram apresentadas como complementares e articuladas entre si, defendendo-se a sua integração nos diversos níveis e subsistemas de ensino, desde a educação básica obrigatória até à educação permanente, à terceira idade e à formação socioprofissional. Pretendia-se garantir a presença das artes na vida educativa e cultural do País, cumprindo, em teoria, as orientações expressas nos programas de governo e nos objetivos da democracia cultural.

Mas assim não aconteceu. As gavetas não se abriram.

Num contraste ambíguo e sucessivo, as retóricas dos discursos políticos continuavam a enfatizar a democracia cultural, a democratização e a aludida importância da educação artística. No entanto, essa persistência nos discursos políticos não era traduzida em medidas concretas, surgindo, na maioria dos casos, sob a forma de iniciativas pontuais, como se verificará mais adiante. Contudo, o PNEA ficaria na memória como um projeto «extinto e inextinguível», numa expressão alusiva à extinção da revista Orpheu⁴⁶.

⁴⁶ «Revista Trimestral de Literatura: a revista literária Orpheu estreou-se na cena cultural portuguesa a 24 de março de 1915, seguindo-se um segundo número a 28 de junho. Inicialmente planeada como

Na celebração dos vinte anos da revista, Fernando Pessoa, em nota editorial, concluía⁴⁷:

«Quanto ao mais, nada mais. Cá estamos sempre. *Orpheu* acabou. *Orpheu* continua».

A expressão extinta e inextinguível, condensa, assim, a história do PNEA, extinto na sua implementação, adiado, fechado, arquivado, mas inextinguível enquanto referência pedagógica e artística que continua a «imortalizar» as teses da livre expressão até aos dias de hoje, em alguns discursos pedagógicos.

Por outro lado, não tendo passado do plano das intenções, o PNEA permanece como aquilo que não foi, mas que poderia ter sido. Por isso mesmo, continua a levantar questões fundamentais sobre o lugar da arte na escola, quer na sua estruturação prática, quer nos pressupostos que nela são investidos.

Fez-se silêncio. Um silêncio que, neste caso, «não é de ouro», como se perceberá adiante.

A Educação Artística na Lei de Bases do Sistema Educativo

A educação artística não mais se compadece com
medidas pontuais ou remédios sectoriais.

(Decreto-Lei n.º 344/90, Preâmbulo)

Os programas e projetos políticos frequentemente «acenaram» com a promessa de uma educação artística mais integrada e valorizada no sistema educativo. No entanto, essas apostas num futuro melhor foram sendo adiadas, colidindo com prioridades.

Ao mesmo tempo que se fazia silêncio em torno do PNEA, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos (OCDE)⁴⁸ foi solicitada a participar nos estudos, exames e avaliação das políticas educativas nacionais,

publicação trimestral, a revista teve uma vida bastante curta, não chegando a sair o terceiro número (...). Apartidária em termos políticos, *Orpheu* é apresentada por Pessoa como plataforma de um nacionalismo cosmopolita, por contraponto ao «provincianismo radical» da literatura ibérica,[6] e num esforço de se distanciar do nacionalismo saudosista da Renascença Portuguesa e tradicionalista do Integralismo Lusitano, seus contemporâneos» Patrícia Silva. In <https://modernismo.pt/index.php/orpheu/>

⁴⁷ <https://maislisboa.fcsh.unl.pt/o-ultimo-suspiro-literario-de-pessoa-a-revista-orpheu/>

⁴⁸ Em 14 de dezembro de 1960, os membros da OECE assinaram com os EUA e o Canadá uma nova Convenção que criou a **Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económicos (OCDE)**, substituindo esta a anterior OECE. A Convenção entrou em vigor em 3 de setembro de 1961, data em que a OCDE foi oficialmente fundada.

organismo que passa assumir um papel determinante na condução e legitimação da política educativa portuguesa.

A grande preocupação centrava-se, então, nos estudos preparatórios para a elaboração da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), para a elaboração dos programas dos vários níveis de escolaridade e no desenvolvimento de programas de formação de professores. Estes seriam financiados, numa primeira fase, pelo Banco Mundial (desde 1978) e, posteriormente, por programas europeus, na sequência da integração de Portugal na Comunidade Europeia (CEE), em 1986.

Em simultâneo com estas preocupações, os discursos oficiais continuavam a afirmar a importância da educação artística e a necessidade de coordenar atividades culturais e educativas, reforçando a identidade nacional através da valorização do património cultural. Esta política assumia contornos mais visíveis nos tempos livres e nas comemorações de datas históricas.

(...) a cultura não pode deixar de ter um papel primordial, como fundamento e garantia da identidade nacional, do seu projecto histórico e de toda a acção política responsável. (...) A comemoração dos acontecimentos mais relevantes da nossa História e a procura de um sentido de participação e entendimento cultural para as principais datas festivas nacionais.

(VIII Governo Constitucional, 1985)

Enquanto isso, a LBSE continuava por aprovar. Os sucessivos governos reconheciam que a ausência de um quadro legal estruturante dificultava a implementação de uma política educativa coerente, uma constatação que vinha sendo repetida desde o III Governo Constitucional (1978).

Tem-se consciência de que a ausência de um projeto global, expresso numa Lei de Bases que oriente toda a ação educativa, tem dificultado - e continuará a dificultar - a procura de soluções para os múltiplos problemas que vão surgindo na sombra das indefinições que os rodeiam. As ações operacionais não devem nem podem aguardar pelo enunciado, em termos definitivos, da Lei de Bases do Sistema Educativo. Ir-se-ão concretizando as que forem reconhecidas como necessárias, procurando que sejam compatíveis com alternativas diversas do sistema educativo.

Num olhar mais desprevenido, poder-se-ia pensar que a educação artística permanecesse também nas «sombras de indecisão». No entanto, a linha do tempo revela que a sua presença era visível nos discursos, como área dimensão fundamental da formação integral. Entre avanços e recuos, promessas e omissões, construiu-se uma retórica de expectativas frequentemente adiadas.

Esta tendência prolongar-se-ia até à aprovação da LBSE, em 1986, considerada um marco determinante para a tomada de posição e clarificação na integração da educação artística no sistema de ensino.

Mas que aconteceu? Será que as expectativas se cumpriram?

A LBSE é novamente reexaminada e apresentada à Assembleia da República como nova proposta de Lei, construída a partir da recolha de muitas críticas, sugestões e pareceres. Este processo refletia também um certo «cansaço» dos sucessivos governos entre 1978 e 1983, pela ausência de um enquadramento legal que continuava a gerar indefinições:

Entre avanços e recuos, adjectivações do que deveria ser - rigor, precisão, flexibilidade, orientações claras e realismo - e que tivessem em conta os grandes objetivos da educação e as condições da sociedade portuguesa, de modo a promover a sua democratização progressiva.

(IX Governo, 1983)

A LBSE⁴⁹ foi finalmente aprovada pela Assembleia da República em 14 de outubro de 1986, durante o X Governo Constitucional (1985-1987). Em relação à educação em geral, a LBSE inscreve entre os seus princípios orientadores o direito de todos os portugueses à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República. O sistema educativo é chamado a contribuir para a realização pessoal e comunitária dos indivíduos, não só pela formação em geral, mas ainda pela prática e aprendizagem da utilização criativa dos tempos livres. Assinala-se, ademais, o desenvolvimento das «capacidades de expressão e comunicação da criança», bem como «a imaginação criativa», «a atividade lúdica» e «a sensibilidade estética». Entre os objetivos enunciados, destaca-se ainda a valorização das «atividades manuais» e da educação artística, com vista a «sensibilizar as diversas formas de «sensibilidade estética» e «desenvolver o conhecimento e apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas» (LBSE, p.2). Em termos práticos, são definidas as bases para a integração da educação artística no 1.º Ciclo do Ensino Básico, com estatuto curricular equivalente ao das restantes áreas. Esta integração far-se-ia através das «expressões plástica, dramática, musical e motora» - embora

⁴⁹ Lei n.º 46/86 LBSE, de 14 de outubro Assembleia da República. SÉRIE N.º 237-14-10-1986. Lei n.º 49/2005, D.R. n.º 166, Série I-A, de 2005-08-30. Assembleia da República. Segunda alteração à LBSE. Lei n.º 115/97, D.R. n.º 216, Série I-A, de 1997-09-19. Assembleia da República.

se observe que a educação artística surge em último lugar na enumeração das disciplinas a regulamentar. Nessa mesma Lei, o governo compromete-se a publicar, no prazo de um ano, a legislação complementar necessária à implementação dessas orientações. No entanto, essa regulamentação só viria a acontecer quatro anos depois, com a publicação do Decreto-Lei n.º 344/90, cujo preâmbulo assinala a «formação estética e a educação da sensibilidade» como dimensões imprescindíveis da «formação global e equilibrada da pessoa (...)». Também é sublinhado no mesmo documento legislativo o fracasso, a fragmentação, o atraso e a fragilidade da política seguida até então.

A educação artística não mais se compadece com medidas pontuais ou remédios sectoriais: a sua resolução passa pela reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado, que contemplará todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música, dança, teatro, cinema, áudio-visual e artes plásticas.

(Decreto-Lei n.º 344/90)

Face à fragilidade das políticas com que a educação artística tem vindo a ser tratada, são enumeradas algumas das razões que ajudam a compreender por que motivo o estado da educação artística permaneceu praticamente inalterado desde 1974. Entre os obstáculos, são considerados a «especialização» e a «subjetividade» dessa área, como se pode ler no excerto abaixo:

A extrema complexidade intrínseca desta área e a sua sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino; a sua natureza muito especializada; a exigência sempre de meios apropriados; o nível das infraestruturas e dos equipamentos; e a margem de subjetividade inerente à apreciação das práticas artísticas.

(Decreto-Lei n.º 344/90)

A enumeração destas dificuldades, expressa no próprio diploma, evidencia os entraves à integração da educação artística no sistema de ensino. Ainda assim, as intenções do diploma estavam agora em «letra de lei», contudo, as regulamentações das diferentes áreas da educação artística aí consignadas deveriam ser publicadas nos dois anos seguintes à entrada em vigor, definindo os mecanismos de transição para o sistema educativo. Não obstante, a promessa nunca chegou a ser concretizada - nem nessa legislatura, nem nas seguintes. Nem até aos dias de hoje.

Porém, entretanto, os discursos políticos vão preparando o futuro...

Preparar o Futuro e Apostar nos Portugueses

(...) Desenvolvimento do ensino experimental das ciências, da aprendizagem das línguas modernas, da educação artística e da educação para a cidadania e reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática (...).

(XIV Governo, 1999)

Os discursos sobre «preparar o futuro» e «apostar nos portugueses» trouxeram consigo uma série de expectativas depositadas sobre o sistema educativo. No entanto, a educação artística continuou a permanecer nas intenções dos discursos políticos como prioridade. As escolas passaram a assumir outras missões, como a cidadania, saúde, a inclusão social e a inovação tecnológica, multiplicando-se as suas responsabilidades e atribuições. É neste contexto que passo agora a observar como a educação artística foi posicionada em termos práticos, a partir destas novas funções das escolas. Após a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo, as intenções de reforma e modernização do sistema educativo começaram a ser progressivamente associadas ao contexto de integração europeia e às exigências de alinhamento com os modelos internacionais. Neste novo cenário, os discursos políticos deixaram de se centrar apenas na correção de carências estruturais do passado e passaram a inscrever-se numa linguagem de «preparação para o futuro» e de valorização do «capital humano» como fator «estratégico» de desenvolvimento e de antecipação das mudanças necessárias à modernização. A retórica da preparação do futuro articula-se com os objetivos de desenvolvimento do País, reforçando a associação entre educação, identidade cultural e «qualificação para a vida ativa». Surgem novos programas e orientações que visam dar resposta àquilo que é entendido como o atraso acumulado do sistema educativo português em relação aos padrões europeus.

(...) situação educativa atrofiada quando comparada com os outros países europeia ocidental (...) por razões que se prendem com a falta de estabilidade política; mão de obra desqualificada e taxas de analfabetismo sem paralelo na Europa (...). É então intenção dar (...) prioridade a uma profunda reforma, como resulta dos princípios que informam a LBSE e orientarão a sua subsequente regulamentação (...).

(XI Governo, 1987)

Face a este diagnóstico, define-se como prioridade uma reforma orientada pelos princípios da LBSE e pelas regulamentações subsequentes que esta prevê para as políticas educativas. Introduzem-se as medidas que conduzem às transformações de acordo com os novos horizontes da Lei de Bases, destacando-se a valorização de um ensino centrado no aluno, o reforço da autonomia das escolas, particularmente no desenvolvimento de projetos, e a implementação do *Programa da Promoção do Sucesso Educativo*.

Estas orientações não deixam de considerar a identidade cultural como elemento essencial, continuando, ao nível dos discursos, a reforçar-se a importância da cultura no acesso aos bens culturais, no estímulo aos «talentos e valores individuais» e na salvaguarda do património cultural (XI Governo Constitucional, 1987).

Neste quadro, a educação artística é invocada como área a desenvolver, nomeadamente através da sua «integração cultural e artística» nos *curricula* escolares, do fomento de atividades de Organização de Tempos Livres (OTL), em colaboração com as autarquias, da valorização do teatro nas suas múltiplas dimensões, enquanto arte, espelho de tradições e expressão de mentalidades e do reforço da dimensão «estética e artística» no ensino (XII Governo Constitucional, 1991). Passou a ser enquadrada numa lógica de «integração da cultura» nas várias disciplinas curriculares, sendo mobilizada como área complementar ou auxiliar de outros domínios, nomeadamente da educação patrimonial. Ao mesmo tempo, foi sendo «deslocada» para os tempos livres das crianças, afastando-se do currículo escolar.

Paralelamente a estas perspetivas adotadas sobre a educação artística, o Programa do XIII Governo Constitucional (1995) expressa, no domínio do sistema educativo, a intenção de «corrigir os efeitos dos erros acumulados no passado». I.e., procurava-se evitar as convulsões políticas e pôr fim ao analfabetismo. Para tal, elegeram-se como princípios fundamentais a «educação para todos, a qualidade e a equidade», com o objetivo de garantir o acesso universal à escolaridade e o «sucesso» escolar.

Com efeito, na revisão curricular do ensino básico são consagradas novas áreas - «projeto interdisciplinar», «estudo acompanhado» e «educação para a

cidadania» - acompanhadas do incentivo à gestão curricular flexível, reforçando a autonomia das escolas e a valorização da sua identidade através dos respetivos projetos educativos (Programa do XIV Governo Constitucional, 1999). É assumida também uma «forte» aposta na formação contínua de professores; na articulação entre ciclos de ensino e na «clarificação das exigências quando às aprendizagens e cruciais», bem como nas vias tecnológicas e numa maior ligação das escolas à vida ativa. É ainda valorizada a expansão de computadores nas escolas, a eliminação do abandono escolar, o incentivo ao ensino experimental e obviamente o desenvolvimento da educação artística:

(...) Desenvolvimento, em todos os níveis de ensino, do ensino experimental das ciências, da aprendizagem das línguas modernas, da educação artística e da educação para a cidadania e reforço do núcleo central do currículo nos domínios da língua materna e da matemática (...).

(XIV Governo Constitucional, 1999)

O reforço destas novas medidas, que visavam o combate ao insucesso escolar e a diminuição do abandono escolar foi, na maioria das vezes, transformado em projetos e em iniciativas avulsas pelas escolas, acumulando sucessivamente um conjunto de tarefas para os docentes e para as crianças. A educação artística, mais uma vez, foi deixada como um «suplemento», ainda que os discursos continuassem, enfaticamente, a proclamar uma «aposta clara (...), pela revisão curricular em curso que assegura uma melhor educação científica, humanística, e estética das crianças e jovens», tal como é expresso no XIV Governo Constitucional, 1999).

Nesta aposta é reiterada a articulação da política cultural com as restantes esferas da governação, bem como a colaboração estreita entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação.

(...) A transversalidade deve ser robustecida nas áreas do contacto da política cultural com a educação, (com incidência no ensino artístico), com a economia (com destaque do apoio às indústrias criativas), com a formação e ação cultural externa.

(XIV Governo Constitucional, 1999)

De acordo com a «transversalidade» expressa, destaca-se a introdução da obrigatoriedade curricular das visitas de estudo ao património e a exposições, bem como a assistência a espetáculos, com o objetivo de interessar as crianças e os jovens pela cultura. Estimula-se a ligação a nível local entre as escolas e

os monumentos, definindo-se modalidades para o estabelecimento de «laços duradouros» que responsabilizem, de algum modo, cada escola por um monumento. Reforça-se, ainda, a vertente educativa das estruturas culturais, condicionando os apoios do Estado à abertura e manutenção das suas instalações à realização de atividades extracurriculares, com a intenção de promover o «desenvolvimento de uma componente artística nas escolas públicas e particulares, disponibilizando-se o apoio aos docentes e sendo-lhes fornecidos instrumentos e locais próprios para o ensino da música, dança, teatro, artes plásticas e audiovisuais» (XV Governo Constitucional, 2002).

A ênfase das medidas propostas situa-se, novamente, nas atividades extracurriculares e na sensibilização patrimonial, com destaque para a responsabilização simbólica das comunidades escolares por monumentos locais. Estas articulações, principalmente entre museus - monumentos - escolas⁵⁰, ao longo dos anos, serviram de apoio aos conteúdos curriculares das várias disciplinas, levando as crianças a visitar os monumentos e os museus cujos programas estivessem de acordo com os conteúdos lecionados. Revela-se, assim, uma visão da cultura como subsidiária e «monumental», reforçando a consciência cívica e identitária em torno do património, tal como é referido no XVI Governo Constitucional (2004), para «apostar nos portugueses, abrindo-os ao País e ao Mundo».

O Governo atribui à política cultural um papel central e transversal no conjunto de todas as políticas sectoriais, devendo, por isso, ser sublinhado que o referido papel identitário e estruturante da Cultura através (...) da proteção, salvaguarda e valorização do património (...) aproximando-o dos cidadãos e abrindo-os ao País e ao Mundo.

Estamos em 2004.

Que se passou realmente em termos da educação artística?

Numa retrospectiva feita em poucas palavras, pode dizer-se que, entre discursos sobre a importância, a educação artística permaneceu, na prática, como um suplemento acessório, quase sempre subordinada a outras prioridades, que são consideradas realmente «valiosas». Sempre justificada como fundamental para a formação integral e harmoniosa do ser humano, continua a manter-se como

⁵⁰ Projeto da Comissão Europeia: «A minha escola adota um museu... um monumento...»

«coadjuvante» das outras áreas curriculares, secundarizada na lógica de «ocupação dos tempos livres», e intimamente ligada ao património.

A falta de meios, a ausência de regulamentação legislativa e de formação dos docentes são habitualmente as razões apontadas para as dificuldades na integração da educação artística no quotidiano das escolas. Embora esses fatores sejam, de facto, relevantes, considera-se que até ao momento o principal obstáculo tem sido a ausência de vontade política para romper com a repetição de «ideias-feitas» e pensar a educação artística com um estatuto igualitário face às demais formas de conhecimento.

Prosseguindo com o fio da narrativa...

Em 2009, ainda não tinham sido concretizadas as intenções expressas no Decreto-Lei n.º 344/90, nomeadamente a regulamentação das diferentes áreas da educação artística, cuja publicação estava prevista para os dois anos seguintes à sua entrada em vigor, ou seja, em 1992. A implementação foi, mais uma vez, adiada - diz-se que se espera por uma «melhor oportunidade».

MAS...

A dimensão cultural permanece, nos discursos, como direito fundamental, e a educação artística continua a ser «dita» como componente essencial da educação geral.

Agora, sob a forma de projetos...

Educação Artística «ao Serviço» de Outras Causas

Entre as intenções expressas de concretização de uma política pública de educação artística e a valorização de uma educação patrimonial, das atividades extracurriculares, da Ocupação dos Tempos Livres, emergem, ao longo das décadas de 1980 e 1990, múltiplos projetos específicos de «intervenção cultural e educativa» que revelam uma lógica de resposta pontual dos governos para colmatar as apostas discursivas. Frequentemente promovidos ou validados pelos Ministérios da Educação e da Cultura, estes programas e ações evidenciam o interesse em reforçar a presença das artes no sistema educativo, não conseguindo desenvolver uma política articulada de educação artística.

É neste quadro que surgem projetos que vão sendo implementados pelos territórios educativos, ao abrigo do Despacho n.º 141/ME/90, que reforça os já *clubes escola* nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, procurando institucionalizar estas práticas como complemento curricular onde, no entanto, a educação artística continua a ser posicionada numa posição «marginal».

Assistiu-se, assim, à desmultiplicação de projetos ligados a vários territórios educativos. A título de exemplo, enumero apenas alguns: *PAIDEIA - Arte nas Escolas*⁵¹, que abrangeu até 1997 180 escolas secundárias e 150 000 estudantes do ensino secundário em ações de promoção das artes, sendo a primeira itinerância de um programa nacional de atividades artísticas contemporâneas; surge, posteriormente, o projeto *A Cultura Começa na Escola* (1999), com manifestações na música e no cinema, que substitui a *Escola Cultural* de 1987⁵²; o MU-SE⁵³, destinado a crianças de grupos economicamente desfavorecidos, no qual a «expressão musical é vista como linguagem da “paz e da concórdia”»; É-Poca⁵⁴, centrado na educação patrimonial; o Programa Regional de Educação

⁵¹ Ação conjunta do Clube Português de Artes e Ideias, Secretaria de Estado da Juventude e Ministério da Educação. Atividade itinerante, promovida nos pátios das escolas, com atividades artísticas específicas). A - Dança/música - experienciar a prática destas atividades criativas através de exercícios práticos realizados em grupo: Perceber o corpo como instrumento de comunicação; Conhecer a ideia de «corpo» na atualidade; obter informação sobre a dança contemporânea; contribuir para uma atitude e um conceito de dança de forma experienciada; operar um enriquecimento cultural, estético e artístico no património do conhecimento teórico e experimental dos estudantes; contribuir para a apetência da frequência de espaços de dança, nomeadamente espetáculos e ateliers.

⁵² Segundo Manuel Patrício, em Portugal, uma experiência pedagógica, realizada entre 1987 e 1990, iniciou um movimento de integração do bem cultural ao processo educacional. Denominada Projeto Escola Cultural, a iniciativa que perdurou por três anos, beneficiando cerca de 77 escolas, teve tamanha recetividade entre alunos e professores que, mesmo tendo sido dissolvida por questões políticas, acabou convertendo-se no Movimento da Escola Cultural, encabeçado pela Associação da Educação Pluridimensional (AEPEC). Priscila Fernandes/Boletim da Democratização Cultural. *In A democratização cultural começa na escola*

⁵³ 2- Escola Secundária de Algés- Projeto MUS-Escola, que reúne grupos economicamente desfavorecidos onde coexistem várias etnias num ambiente social particularmente violento. O objetivo educativo inclui uma vertente intercultural. O Projeto MU-SE é uma parceria com a Fundação Menuhin. Desenvolve, de forma particular, a expressão musical, uma linguagem promotora da paz e da concórdia.

O MUS-E é um projeto de âmbito internacional, com objetivos artísticos, pedagógicos e sociais, que se encontra implementado em Portugal desde o ano letivo 1996-1997, abrangendo um número muito reduzido de Jardins de Infância e de escolas do 1.º ciclo da rede pública. Visa a promoção do respeito e da solidariedade entre os povos, pela introdução da prática das expressões artísticas, no quadro da educação artística genérica, este programa contribui para a prevenção e resolução de questões de violência, racismo, exclusão social, escolar e cultural, absentismo e insucesso escolar de muitas crianças e jovens. <https://www.dge.mec.pt/projeto-mus-e>

No ano escolar de 2022/23, o MUS-E Portugal abrangeu dez Escolas / Jardins de Infância em diferentes regiões do País.

⁵⁴ O projeto e-EPoca: Educação e Património é um projeto em curso no Departamento da Educação Básica do Ministério da Educação, cujo potencial de inovação reside na possibilidade de fazer novo e diferente na área da educação para o património. O projeto e-EPoca: Educação e Património tem vindo a desenvolver regularmente as suas atividades dando continuidade ao processo inicialmente construído com

Ambiental pela Arte (PREAA)⁵⁵, que visava desenvolver a educação ambiental através da educação artística; e o Programa Juventude/Cinema/Escola⁵⁶, entre outros projetos.

Os projetos sucedem-se, uns com maior ou menor duração, uns integrados nas Áreas-Escola, outros nas Áreas de Projeto, outros ainda através de parcerias entre organizações culturais e as escolas. Estas iniciativas assentaram no princípio de «experiência pedagógica» para uma posterior generalização ao território nacional. Contudo, esta é mais uma forma de justificar a educação artística que revela, efetivamente, os modos como é pensada, persistindo-se na convicção de que as suas ações contribuiriam para diminuir as desigualdades sociais, prevenir comportamentos de violência e promover o respeito e a solidariedade entre os povos, «pela introdução da prática das expressões artísticas no quadro da educação artística genérica» (*MUS-e*). Ao mesmo tempo, são frequentemente referenciadas como práticas que diminuem o abandono escolar e promovem o sucesso académico.

Insiste-se, ainda, na educação e no património e no desenvolvimento de áreas ligadas à educação ambiental, sendo que a «expressão artística é assumida como estratégia na prática pedagógica e como instrumento de intervenção social» (PREEA). Pelo que se pode observar, os fins que orientam o desenvolvimento destes projetos continuam a diluir o conhecimento artístico em funções instrumentais, que se esperam ver alcançadas - o que acaba por deixar a educação artística, mais uma vez, (in)existente. Dito de outro modo, a educação artística existe nos discursos políticos e pedagógicos, mas as práticas do que é denominado educação artística são, na realidade, em muitos destes projetos, ilustrações dos saberes que realmente têm «valor social».

o objetivo de produzir materiais pedagógicos inovadores, em parceria com escolas e com entidades com tutela do património artístico e cultural. O projeto e-EPoca: Educação e Património tem tido o apoio financeiro da Fundação Calouste Gulbenkian, através do Serviço de Educação e Bolsas, na sequência de programa de apoio a projetos de pesquisa no domínio educativo.

⁵⁵ Promovido pela Direção Regional de Educação do Algarve em parceria com autarquias e outras instituições, cujo objetivo é dinamizar a educação ambiental através das expressões artísticas. Neste programa a expressão artística é assumida como estratégia na prática pedagógica e como instrumento de intervenção social. Pertencem à rede PREAA, no presente ano letivo, 60 escolas/agrupamentos de todos os concelhos do Algarve, num total de cerca de 220 escolas de todos os níveis de ensino.

⁵⁶ Este programa, que visa a abordagem à linguagem técnica e artística do Cinema, foi iniciado no ano letivo de 1997/98, abrangeu 15 concelhos, 37 escolas e um total de 2900 alunos.

Pode-se então perguntar onde está o lugar da educação artística?

Por que razão o lugar que ocupa nos discursos não se torna observável nas práticas?

Anos e anos passaram e continuam a assumir-se formas de invisibilidade da educação artística, que contrastam com a visibilidade que os discursos lhe conferem, uma visibilidade construída através da repetição das «palavras ditas» que, na sua insistência, acabam por «esconder» a sua ausência. Redundantemente, os discursos vão-se sucedendo sobre o seu desenvolvimento e incentivo, sem que tenha sido visível, em quaisquer documentos políticos e legislativos, a existência de uma verdadeira política pública de educação artística - ainda que, de algum modo, esta tenha sido ensaiada em 1979, pelo PNEA, e mais tarde pelo Decreto-Lei n.º 344/90. Percebe-se, desta forma, uma espécie de «vaivém» de discursos análogos sobre as mesmas intenções e os mesmos princípios que são transferidos de Governo para Governo, de projeto para projeto e na ênfase de ações ligadas ao património que, pese embora o seu interesse, não configuram, em nenhum momento, uma política pública de educação artística.

As Vozes do Conselho Nacional de Educação

(...) Aqui o passado pesa demasiado sobre o presente e
tem amiúde obstaculizado as tentativas reformadoras
(...)

(Fernandes, Ó. & Paz, 2007)

Perante a marginalização nas políticas públicas, especialmente a partir da década de 1990, outras vozes trouxeram ao debate público o estado em que se encontrava a educação artística - estado traçado por linhas retas que avançam sempre na mesma direção, preenchidas com o vazio das palavras ditas, interrompidas por silêncios e repetições. O não dito prevalece. É precisamente neste cenário de ausência e adiamento que importa lembrar que a educação artística não vive «à margem» do sistema educativo. Pelo contrário: faz parte dele e, por isso, o seu lugar deveria ser pensado como parte integrante das suas

dinâmicas, constrangimentos e possibilidades. Tal como sublinha o conselheiro José Salvado Sampaio (1992)⁵⁷, na discussão do Decreto-Lei n.º 344/90:

A existência de uma política pública para a área não poderia ser efetivada nem na ausência de um compromisso político programático, nem sem uma estratégia formalizada por uma clara definição de objetivos e pela ponderação realista dos custos da necessária valorização da operacionalidade de um dos ramos mais sensíveis do sistema educativo.

Acresce que a margem de subjectividade inerente à apreciação das práticas artísticas não facilita uma visão desapaixonada dos problemas e das metodologias mais correctas e eficazes para os abordar e resolver (...). A sua resolução passa pela reestruturação global e completa de todo o sistema, iniciando-se por aí a construção gradual de um novo sistema articulado.

(Debate do Plenário do Conselho Nacional de Educação, 29/07/1992)

Ainda que não seja inteiramente claro por que razão a educação artística é considerada «um dos ramos mais sensíveis do sistema educativo», pode levantar-se uma hipótese: talvez essa percepção continue a refletir os resquícios da ideia de uma suposta subjetividade que historicamente lhe foi atribuída - como se, paradoxalmente, fosse tão excecional e única que se tornasse impossível de ensinar. Ao mesmo tempo que é vista como inatingível, é-lhe reconhecida uma importância incontornável. Daí que ser importante pode significar estar ausente.

Mas continuemos com...

A voz do conselheiro na identificação de outras causas para a invisibilidade da educação artística: as inúmeras e constantes intervenções legislativas, no âmbito da educação em geral, simultaneamente sintomas e causas da crise do sistema educativo, que sintetiza no excerto seguinte:

(...) aparentemente transformadoras e reformadoras, mas que não obedeceram a uma filosofia coerente nem a convicções profundas, antes resultaram da manifesta fragilidade do pensamento do Governo em matéria de política educativa.

(Parecer n.º 1/92)

Tendo por base a crítica expressa no excerto do Parecer acima referido, que denuncia uma linha dominante na política educativa, marcada pela sucessão de mudanças, iniciativas e atividades apresentadas como transformadoras, mas que pouco alteram a realidade, é pertinente convocar o pensamento de António

⁵⁷ Observações apresentadas durante o debate do Plenário do Conselho Nacional de Educação de 29-7-92.

Nóvoa. Na obra *Evidentemente* (2005, p.69), o autor reflete acerca da superficialidade dessas mudanças e a redundância dos discursos sobre educação, que suscitam a indignação: «por que é difícil aceitar as incapacidades governativas, as sucessivas e contraditórias reformas, a impossibilidade de executar um plano coerente de reorganização do ensino (...)». A estas fragilidades e contradições junta-se, em sintonia com as preocupações anteriormente identificadas e com a constatação da inexistência de uma política pública para a educação artística, o segundo Parecer do CNE (n.º 2/99), intitulado *Educação Estética, Ensino Artístico e sua Relevância na Educação e na Interiorização dos Saberes*. O documento reafirma a necessidade de uma vontade política efetiva para a «real» afirmação da educação artística, alertando para os «processos imediatistas e soluções de facilidade» que têm pautado as reformas educativas e que, na prática, continuam a excluir as «dimensões sensível, expressiva e criativa do ensino». Nesse sentido, defende que é necessário:

(...) recentrar as políticas e as práticas do sistema educativo na realidade cultural e nas condições e processos de aprendizagem dos alunos, ou seja, valorizando a dimensão da sensibilidade e desenvolvendo, de forma equilibrada e saudável, as linguagens e os vários tipos de inteligência [...]. Desenvolvendo as competências criativas das crianças e jovens portugueses e facultando-lhes um património de educação estética e artística que lhes garanta uma maior capacidade de diálogo entre os nossos cidadãos, enquanto portadores de cultura, e cidadãos de diferentes culturas do espaço europeu e de outros espaços culturais.

(Parecer n.º 2/99)

Para além dos pressupostos formulados, o parecer identifica um conjunto de medidas que considera essenciais para ultrapassar a ausência da educação artística. Algumas constam já de Programas de Governo, outras do PNEA, e outras ainda resultam das conclusões dos Grupos de Trabalho de 1996 e 1997.

Entre as ações dirigidas ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, destacam-se o reforço da presença das «várias expressões artísticas» nas escolas, a criação de condições físicas para a sua prática e o estabelecimento de parcerias institucionais alargadas. Sublinha-se, ainda, a necessidade de rever profundamente os programas, as metodologias e a formação de docentes, bem como de implementar ações conjuntas de formação «cultural e estética» para alunos e professores.

Recomenda-se também a valorização do trabalho artístico em horário pós-letivo, com apoios específicos, a participação regular de artistas nos projetos educativos e a criação de equipas móveis de profissionais especializados, que apoiem as escolas sem recursos nesta área. Apesar da apresentação de propostas práticas, reincide-se nas mesmas justificações, valorizando a sensibilidade, a criatividade e os benefícios das artes, mantendo-se dentro da retórica que tem sustentado historicamente o discurso sobre esta área. Estas repetições de argumentos têm, na prática, contribuído para impedir que a educação artística encontre o seu lugar. Pode, portanto, afirmar-se que «aqui o passado pesa demasiado sobre o presente e tem amiúde obstaculizado as tentativas reformadoras» (Fernandes, Ó. & Paz, 2007, p.1).

Os Grupos de Trabalho: Uma Urgência Permanente

Seria como argumentar que a justificação para pintar
(...) teria por base a de que segurar os pincéis
desenvolve os músculos

(Best, 1996, p.19)

Em vários momentos, os governos insistiram na criação de Grupos de Trabalho para promover estudos e formular recomendações, como resposta à necessidade de repensar a integração da educação artística no sistema de ensino.

Revisito, por ora, os principais Grupos de Trabalho constituídos, analisando os seus propósitos e as medidas para fazer face às dificuldades que a educação artística enfrentava.

Início com o *Grupo de Trabalho Interministerial para o Ensino Artístico*, criado pelo despacho n.º 7/ME/MC/96⁵⁸, cujo propósito se centrava na sugestão de «orientações e medidas no âmbito da formação básica cultural no domínio das artes, dos hábitos e condições de fruição e formação artística de profissionais de música, teatro, dança, artes plásticas (...)» (*Relatório-Síntese*, 1996, p.2).

No *Relatório-Síntese*, reclama-se a regulamentação anunciada pelo Decreto-Lei n.º 344/90 e apresenta-se um conjunto de princípios que procuravam compreender o não reconhecimento da educação artística. Desses princípios,

⁵⁸ Coordenado por Maria Emília Brederode Santos.

destacam-se: o privilégio atribuído ao Português e à Matemática, «ao raciocínio lógico-dedutivo e a uma escola de base cognitiva em detrimento da valorização de outras formas de raciocínio». (*Relatório-Síntese*, 1996, p.4)

Argumentava-se, uma vez mais, a importância das artes para o desenvolvimento pessoal, social e económico, mas também como fator de equilíbrio, satisfação e enriquecimento individual e defendia-se a necessidade de devolver às artes «o sentido do belo», que deveria estar presente no quotidiano e não confinado a «um mundo à parte» ou a um «museu de obras concebidas pela genialidade artística» (pp.3-5).

Com base nesses pressupostos, o Relatório propunha um conjunto de medidas gerais⁵⁹. Entre as principais, enumeravam-se: a valorização do trabalho de projeto como eixo estruturante das aprendizagens, articulando os interesses das crianças com uma abordagem interdisciplinar que reforçasse a presença da dimensão artística em diferentes áreas curriculares: a Língua Portuguesa e outras disciplinas. Sublinhava-se também a necessidade de formar os docentes que estivessem em diálogo com as correntes artísticas e culturais contemporâneas e de se valorizar a «prática artística», mesmo na sua «aparente inutilidade». Entre as várias medidas apresentadas, é proposta a criação da *Oficina de Artes* para todo o ensino genérico.

Segundo o mesmo documento, no 1.º Ciclo do Ensino Básico constatava-se que, embora os docentes reconhecessem a importância das «áreas expressivas» e apreciassem os programas, raramente os aplicavam, sobretudo por falta de formação, mas também devido à carência de espaços, equipamentos e materiais. Para minorar estas dificuldades, propunha-se: parcerias com as autarquias, com artistas locais e com artesãos da região; bem como a criação de uma rede de professores itinerantes, com formação em diferentes áreas expressivas (educação musical, expressão dramática, visual e tecnológica), que apoiariam o professor titular, sem o substituir, numa lógica de «prática integrada, interdisciplinar e orientada por projetos». Devido ao carácter de urgência atribuído à implementação, propunha-se que já no ano letivo de 1996-1997, no âmbito dos despachos sobre *Escolas de Intervenção Prioritária e*

⁵⁹ São referidas as medidas que se centram particularmente no âmbito do 1.º Ciclo do Ensino Básico.

Currículos Alternativos, as escolas que o desejassem pudessem adotar esta proposta, no sentido de ver resolvida a situação da carência da educação artística no 1.º ciclo (*Relatório-Síntese*, pp.5-16). Uma análise crítica do *Relatório-Síntese* permite constatar que a educação artística continua a ser pensada sobretudo a partir de justificações baseadas nos efeitos que supostamente produz no desenvolvimento individual e social. Esta lógica repete-se no discurso da maioria dos projetos desenvolvidos e nos enunciados dos próprios programas governativos, no âmbito das políticas culturais, tal como venho referindo. Assim, mais do que valorizar as artes pelo que elas são, o foco desloca-se para os efeitos que delas se espera - efeitos que, na verdade, poderiam ser também atribuídos a quaisquer outras áreas do conhecimento. Por outro lado, parece que os raciocínios investidos na educação artística são distintos dos utilizados noutras áreas do conhecimento, sugerindo-se que as faculdades «racionais e cognitivas» estão reservadas às ciências e à matemática, enquanto as artes estariam ligadas a faculdades não cognitivas, afetivas e emocionais. David Best, na sua obra *A Racionalidade do Sentimento - O Papel das Artes na Educação* (1996), adverte que este argumento «destrói» as artes, precisamente porque ao mesmo tempo que se afirma que a educação artística deve assumir um lugar «privilegiado» no currículo, nega-se-lhe o estatuto de conhecimento (Best, 1996, p.19). O autor acrescenta que esta perspetiva assenta numa divisão «simplista» das funções cerebrais, entre um hemisfério associado à afetividade/criatividade e outro à racionalidade/conhecimento. Ironizando essa lógica, escreve: «Seria como argumentar que a justificação para pintar (...) teria por base a de que segurar os pincéis desenvolve os músculos» (Best, 1996, p.19).

Continua, assim, a perpetuar-se a ideia de que as artes são uma questão de sentimento e não de racionalidade ou conhecimento. Pergunta o autor: «Como pode haver educação (artística) se o conhecimento e a compreensão não ocupam lugar?» (Best, 1996, p.19).

Também a ênfase nas «visões interdisciplinares que reforcem a dimensão artística» nas outras áreas através do «trabalho de projeto», pressupõe, na maior parte das vezes, que a educação artística deve estar «ao serviço» da ilustração dos temas que as outras áreas convocam, ajudando a motivar, a

adornar, a divertir, a tornar o ensino mais lúdico, relegando-a para um lugar secundário. Deste modo, as justificações prosseguem e cada protagonista «segue em frente» com as suas próprias ideias...

Afinal, por que motivo as artes não podem simplesmente ser artes?

Os discursos foram-se naturalizando nas repetições ditas e na cumplicidade dos silêncios, que tanto ocultam quanto legitimam.

Mas, entretanto...

Foi criado mais um Grupo de Contacto, em 1997, no XIII Governo Constitucional, pelo despacho-conjunto n.º 297/97, de 19 de agosto⁶⁰, dos Ministros da Educação e da Cultura. Os seus principais objetivos situavam-se na preparação de medidas para articular as políticas de ensino artístico com as de promoção, animação e sensibilização para as artes. Em 2000 é publicado o resultado do trabalho, sob o título de *Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspectiva das Políticas Públicas*, no qual se destaca a importância das artes na educação básica para todos, bem como a necessidade de criar condições indispensáveis para garantir o acesso universal a uma verdadeira «iniciação artística» (p.7).

No que respeita ao 1.º ciclo, o Relatório organizava-se em torno de três eixos essenciais: defendia-se, em primeiro lugar, a necessidade de afirmar a centralidade da educação artística como forma de contrariar o seu historial de secundarização face às demais áreas, propondo-se a inclusão de tempos letivos dedicados às «expressões artísticas». Em segundo lugar, discutia-se a articulação entre as diferentes linguagens artísticas, ponderando-se entre uma abordagem integrada ou o reforço de áreas como a música e as artes visuais, consideradas de carácter propedêutico e universalizante, embora se reconhecesse também a importância de respeitar a diversidade e evitar hierarquizações entre as disciplinas consideradas como núcleo central do currículo. Por fim, propunha-se uma perspetiva de futuro que contemplava a integração curricular das «expressões» e o desenvolvimento de atividades

⁶⁰ Augusto Santos Silva coordena o segundo grupo de trabalho com representantes do Ministério da Educação e do Ministério da Cultura, tendo sido designado por «Grupo de Contacto».

complementares - como clubes ou oficinas - ligadas aos projetos educativos das escolas e abertas à participação das famílias (pp.17-25).

A terceira opção era baseada no despacho n.º 141/ME/90, que incluía dois tipos de cooperação, aos quais as escolas deveriam abrir possibilidades: a territorialização das políticas e dos serviços, quer pelo regime de administração e gestão feita pelos agrupamentos, quer pelo desenvolvimento de formas institucionais de escolas integradas (p.28).

(...) [Numa] lógica de complemento curricular, deveria disponibilizar-se uma formação específica numa arte (ou num “cruzamento” de artes), aberta a frequência facultativa dos alunos. Seria uma oportunidade interessante de diversificar as atividades escolares e de responder à procura crescente, por parte das famílias, de atividades e de contextos de formação para os seus filhos, menos presos do modelo escolar convencional (...) (p.24).

A formação dos docentes era considerada como um «elemento crítico», tal como já fora afirmado pelo Grupo de Trabalho anterior. Avançam-se, por isso, propostas para minorar esta limitação, nomeadamente através da definição de perfis e de modelos de formação para os futuros professores deste ciclo de ensino, remetendo-se para a criação de cursos de licenciatura de raiz (Relatório, pp.17-18). Propunha-se, igualmente, formação em serviço, fosse através de programas de complemento para os bacharéis, fosse por via da formação contínua de todos os docentes. Era ainda contemplada a contribuição do professor coadjuvante, conforme estipulado na LBSE, o que, no entanto, não deveria significar o alheamento ou a desresponsabilização do professor titular, como também já se afirmara no anterior Grupo de Trabalho (Relatório, pp.29-59). Sinalizava-se, ademais, a subvalorização da educação artística face à leitura, à escrita e ao cálculo, propondo tempos letivos semanais para a prática «destas expressões». No entanto, surgiam de imediato opções que estabeleciam uma possível hierarquização entre áreas, com a música e as artes visuais a serem destacadas pelo seu alegado «carácter propedêutico e universal». Em alternativa, recomendava-se o recurso à integração curricular e à criação de atividades complementares, organizadas de acordo com os projetos educativos das escolas, com frequência facultativa. Contudo, emerge uma nova questão, a partir do que se pode analisar neste documento: por que razão a música e as artes visuais são consideradas propedêuticas e universalizantes, enquanto outras áreas artísticas não o são? Que critérios sustentam essas escolhas?

Parece poder inferir-se que estamos perante uma visão sustentada por vários discursos pedagógicos e artísticos segundo os quais a música e a dança, por exemplo, exigem um elevado grau de complexidade técnica. Face a essas exigências, defende-se que as crianças devem iniciar a aprendizagem dessas áreas desde cedo, apoiando-se nos chamados «princípio da especificidade e da especialização». Como se pode ler no preâmbulo do Decreto-Lei n.º 310/83, citado por Fernandes, Ó e Paz (2007, p.4): «nos ensinos da música e da dança há uma educação artística e um adestramento físico específicos, que têm de se iniciar muito cedo, na maior parte dos casos até aos 10 anos de idade, constituindo assim uma opção vocacional precoce em relação à generalidade das escolhas profissionais». Também a música e as artes visuais são consideradas pelo seu alegado «carácter propedêutico e universal», propondo-se que sejam hierarquizadas face a outras, o que parece indicar, em primeiro lugar, a relevância de umas em relação às outras com base no que é socialmente mais valorizado, acreditando-se numa maior facilidade de apresentação dos «produtos» musicais ou visuais. Em segundo lugar, no que se refere às artes visuais, estas são normalmente associadas ao desenvolvimento da «motricidade fina», pela possibilidade da experimentação de materiais e do trabalho manual, que exercita o movimento da mão e acalma os comportamentos quando as crianças estão mais agitadas. A acrescentar a estes benefícios das artes visuais, estas têm sido, ao longo dos anos, mobilizadas como recurso ilustrativo de temáticas de outras disciplinas.

As recomendações do anterior Grupo de Trabalho e do que acabámos de analisar parecem não ter produzido os efeitos esperados, quer no que se refere à generalização da educação artística no 1.º ciclo, quer à articulação entre os Ministérios da Educação e da Cultura. Pelo que, em 2004, é criado outro Grupo de Trabalho⁶¹ a quem são atribuídos os mesmos objetivos: estudar e propor as medidas concretas para a articulação entre as áreas da cultura e da educação, com a intenção governamental de reforçar a presença da cultura nas escolas. Entre as prioridades, são relevadas as mesmas preocupações, destacando-se a

⁶¹ **Despacho Conjunto n.º 1062/2003** (*Diário da República*, II Série, de 27 de novembro). Articulação entre os Ministérios da Educação e da Cultura, com coordenação de Jorge Barreto Xavier Isabel Cordeiro - Ministério da Cultura; Miguel Soromenho - Ministério da Cultura; Paula Folhadela - Ministério da Educação; Paulo Carretas - Ministério da Cultura; Paulo Fonseca - Ministério da Educação.

sensibilização de crianças e jovens para o património cultural e o reforço do papel educativo das instituições culturais. Os discursos governamentais voltam por ora a salientar mais enfaticamente as medidas que visam um maior «estreitamento da ligação entre escolas - públicas e privadas - e sítios patrimoniais, e o incentivo à integração da criação artística contemporânea».

À semelhança dos Grupos de Trabalho anteriores, as justificações que suportam as ações a desenvolver referem a Nova Lei de Bases do Sistema Educativo⁶² como oportunidade para equacionar a centralidade dos saberes «artísticos e culturais» na formação dos docentes, em articulação com o ensino superior, nomeadamente com as universidades, no foro da formação inicial, da formação contínua, de ações de acompanhamento e de novos projetos a nível das escolas, por entidades formadoras (XVI Governo Constitucional, 2004).

Este Grupo de Trabalho apresenta uma cartografia das iniciativas já desenvolvidas nas escolas⁶³, em articulação com instituições culturais. Estas experiências, ainda que relevantes, são analisadas à luz das dificuldades estruturais que continuam a comprometer a concretização efetiva da «dimensão cultural e artística» no contexto escolar.

Entre os principais obstáculos identificados nessa análise, destacam-se, em primeiro lugar, a menorização da educação artística no currículo, a que se junta a limitação das cargas horárias atribuídas a estas áreas. É considerado que se mantém uma visão da educação artística como acessório, traduzida num conjunto de atividades que servem sobretudo para completar as exigências formais de um currículo que continua a privilegiar as áreas científicas em detrimento das artísticas. A análise evidencia, ainda, a prioridade dada à música e à educação visual, em detrimento de outras áreas artísticas. A estas dificuldades, somam-se a concentração geográfica da oferta cultural quase exclusivamente nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto, o que agrava ainda mais a desigualdade de acesso, a fragilidade da formação de professores na área artística e a ausência de regulamentação da figura do professor

⁶² Período em que serão introduzidas alterações à LBSE, de outubro de 1986 e de 1997. A LBSE em vigor data de 2005.

⁶³ É-poca, Artistas nas Escolas, Juventude/Cinema/Escola, Programa Regional de Educação Ambiental pela Arte, entre outros.

coadjuvante - prevista na legislação, mas nunca plenamente implementada. Apesar da multiplicidade de serviços e atividades desenvolvidas nos domínios da Educação e da Cultura - como o próprio relatório reconhece -, a ausência de articulação coerente entre políticas justificou a proposta do *Plano Nacional de Educação e Cultura*, que será objeto de análise mais à frente.

A Educação Artística no Currículo Nacional do Ensino Básico

Quando não se quer ver uma coisa, coloca-se outra à frente.

(Almada Negreiros (s/d))

A reforma curricular para o ensino básico, em curso, assume também a educação artística como elemento indispensável no desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do aluno. Na introdução desta dimensão, a indispensabilidade da educação artística, é justificada de um modo distinto do que, até então, os discursos políticos e as fontes documentais analisadas - Programas Curriculares, Pareceres do CNE, Grupos de Trabalho - mobilizavam insistentemente. Embora não se deixe de referir as finalidades que se repetiram ao longo dos anos - como o desenvolvimento integral e harmonioso do indivíduo, com ênfase nas emoções e na afetividade -, começa a surgir uma nova perspetiva, que incorpora a articulação entre processos de reflexão e de experimentação específicos de cada uma das quatro áreas artísticas. Ainda que tenuemente, esta abordagem tenta aproximar a educação artística aos processos de conhecimento exigidos nas outras áreas do saber.

Nesta formulação, a educação artística é assumida como forma(s) de conhecer que articula(m) «imaginação, razão e emoção».

Atravessam a experiência das pessoas, introduzindo novas perspetivas, ao que se conhece, sendo a vivência artística descrita como um elemento que influencia o modo como se aprende, como se comunica e como se interpretam os significados do quotidiano. Contribui-se, assim, no desenvolvimento de diferentes competências que se refletem nos modos “como se pensa, no que se pensa e no que se produz com o pensamento” (pp.149-155).

Também a dicotomia entre o «cognitivo-racional» e o «afetivo-criativo» e a introdução do conceito de «desenvolvimento curricular», como modo de pensar e organizar as aprendizagens e as práticas educativas, contribuem para romper com a linha de subjetividade em que a educação artística tem estado tradicionalmente «mergulhada». Esta mudança parece apontar para a sua

reconfiguração como área de conhecimento com estatuto idêntico às restantes, superando a marginalidade a que tem sido remetida no contexto escolar.

(...) O paradigma anterior, fundado na convicção de que a apreciação e a criação artísticas eram uma questão de sentimento subjetivo, interior, direto e desligado do conhecimento da compreensão ou da razão, compartimentando o cognitivo-racional e o afetivo-criativo, teve como reflexo na prática escolar, sobretudo, nos primeiros anos de escolaridade, o entendimento do processo criativo como manifestação espontânea e auto-expressiva, com a valorização da livre expressão, adiando, consecutivamente, a introdução de conceitos (...), antevendo novos modos de fazer e de ver (...) (p.156).

Apesar de as *Competências Essenciais* remeterem a educação artística para outras formas de pensar, o Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico⁶⁴, aprovado em 1998 e que vigorou até 2021, traduzia ainda conceções anteriores, com uma visão marcada pela centralidade da «expressão livre» e da «espontaneidade» que têm marcado o desenvolvimento das artes desde o início do século XX.

Nas «Notas Prévias» de 2001 e 2004, verificam-se tentativas de atualização que, em grande medida, contrariam as conceções introduzidas no novo quadro curricular - e que, como já referido, refletem outra forma de pensar a educação artística.

A título ilustrativo, destaca-se a Nota Prévia à 4.ª Edição do Programa do 1.º Ciclo do Ensino Básico, onde são explicitadas as alterações relevantes no âmbito da educação artística, após a publicação do CNEB:

(...) Torna-se necessário introduzir algumas alterações ao documento “Organização Curricular e Programas” - 1.º Ciclo do Ensino Básico. Esta necessidade é ainda reforçada pelo facto de ter sido publicado o documento.

Os Programas do 1.º Ciclo manter-se-ão em vigor até futura reformulação. Deverão ser, portanto, interpretados à luz dos novos princípios e disposições constantes dos documentos atrás referidos. Esta 4.ª edição procura corresponder aos propósitos enunciados, uma vez que os programas do 1.º Ciclo deverão articular-se com o Currículo Nacional do Ensino Básico.

(CNEB, p.7)

⁶⁴ Despacho n.º 6605-A/2021, Diário da República, 2.ª série, PARTE C, N.º 129 de 6 de julho de 2021 Pág. 241-(2). Procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa. 1 - Constituem-se como referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa, os seguintes documentos curriculares: a) O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado através do Despacho n.º 6478/2017, de 9 de julho; b) As Aprendizagens Essenciais, homologadas através dos Despachos n.º 6944 -A/2018, de 18 de julho, 8476 -A/2018, de 31 de agosto, 7414/2020, de 17 de julho, e 7415/2020, de 17 de julho (...). 2 - São revogados os demais documentos curriculares relativos às disciplinas do ensino básico e do ensino secundário com aprendizagens essenciais definidas. 3 - O presente despacho entra em vigor no dia seguinte ao da sua publicação e produz efeitos a 1 de setembro de 2021/2022. In <https://www.dge.mec.pt/educacao-artistica-0>

Tal como se observa na *Nota Introdutória*, também o Decreto-Lei n.º 6/2001⁶⁵ - que define os princípios orientadores da organização e gestão do currículo, no âmbito do então aprovado CNEB - não inclui qualquer referência às mudanças introduzidas no domínio da educação artística, nem ao nível conceptual, nem ao nível das experiências de aprendizagem. As designações adotadas mantêm-se idênticas às dos programas anteriores, recorrendo à expressão genérica «Áreas de Expressão», «Expressões Artísticas e Físico-Motoras», o que contraria os princípios mais recentes propostos no próprio CNEB. Em particular, a dança continua subordinada à área da educação física, contrariando assim a autonomia que lhe é reconhecida como linguagem artística no documento das Competências Essenciais.

O próprio Decreto-Lei n.º 6/2001 retoma, em grande medida, as orientações do Programa do XIV Governo Constitucional (1999-2002), reafirmando, na área da educação, a aposta na criação e valorização de novas áreas não disciplinares.

(...) Para além das áreas curriculares disciplinares, o diploma determina a criação de três áreas curriculares não disciplinares: Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. (...) consagra a educação para a cidadania, o domínio da língua portuguesa e a valorização da dimensão humana do trabalho, bem como a utilização das tecnologias de informação e comunicação como formações transdisciplinares (...), abordando de forma integrada a diversificação das ofertas educativas, tomando em consideração as necessidades dos alunos, definindo um quadro flexível para o desenvolvimento de atividades de enriquecimento do currículo (p.2-3).

Como se observa no excerto, a escola passou a assumir um número crescente de missões e responsabilidades. A esta acumulação de tarefas, Nóvoa (2005) designa de «transbordamento». Segundo o autor, a escola foi sendo progressivamente sobrecarregada com «encargos» que se foram somando ao longo do tempo, sem que se redefinissem prioridades nem se eliminassem funções:

Começou pela instrução, mas foi juntando a educação, a formação, o desenvolvimento pessoal e moral, a educação para a cidadania e para os valores. Começou pelo cérebro, mas prolongou a sua ação ao corpo, à alma, aos sentimentos, às emoções, aos comportamentos... Começou pelas disciplinas, mas foi abrangendo a educação para a saúde e para a sexualidade, para a prevenção do tabagismo e da toxicodependência, para a defesa do ambiente e do património, para a prevenção rodoviária [...] pondo no 'saco curricular' cada vez mais coisas e nada dele retirando.

(Nóvoa, 2005, p.17)

⁶⁵ «O presente diploma estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão curricular do ensino básico, bem como da avaliação das aprendizagens e do processo de desenvolvimento do currículo nacional. Os princípios orientadores definidos no presente diploma aplicam-se às demais ofertas formativas relativas ao ensino básico, no âmbito do sistema educativo». In Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República n.º 15/2001, Série I-A de 2001-01-18, páginas 258 - 265

Esta acumulação de finalidades, conteúdos e funções, muitas vezes sem articulação entre si, produziu uma escola «inflacionada» - mas não necessariamente mais eficaz ou significativa. O «impasse» a que se refere Nóvoa não é apenas de ordem organizacional ou curricular: é também político e pedagógico, refletindo a dificuldade em definir o que é essencial.

Retomando a mesma metáfora do «transbordamento», Nóvoa acrescenta que a escola se transformou num espaço onde se tenta realizar «o que não era possível realizar noutras instâncias sociais», sempre com a ilusão da sua capacidade de regenerar, de salvar ou de reparar a sociedade (2005, p.18).

Neste mesmo contexto, o autor interroga-se: «Haverá saída para o impasse em que a escola está mergulhada?»

No caso da educação artística, esta lógica do transbordamento contribuiu para um paradoxo: tornou-a cada vez mais visível nos discursos e, ao mesmo tempo, mais invisível nas práticas. Tal como afirmava Almada Negreiros: «Quando não se quer ver uma coisa, coloca-se outra à frente.»

A partir da reflexão que esta frase suscita, impõem-se outras perguntas:

Por que não se quer ver?

Não se quer ver porque se coloca à frente os múltiplos projetos e as formações transdisciplinares?

Não se quer ver porque se coloca à frente o património?

Não se quer ver porque se coloca à frente o ler, escrever e contar?

Não se quer ver porque se coloca à frente o que realmente tem valor?

Ou, talvez, não se quer ver porque, na verdade, ainda não sabemos o que queremos da educação artística?

E, na linha destas questões, pergunto ainda: haverá saída para a educação artística? Restará espaço para que a educação artística ocupe o lugar que lhe é reconhecido nos discursos?

Apesar do aparente prenúncio de mudança trazido pelas Competências Essenciais, na prática nada se alterou de forma significativa. Os programas do 1.º Ciclo mantiveram-se inalterados durante mais de duas décadas, enraizados

numa conceção de educação artística centrada na expressão livre, na reutilização de materiais e na valorização do património como construção identitária. Em vez de se traduzir em mudanças curriculares, a reforma acabou por conviver com contradições: por um lado, propunham-se novas abordagens que pretendiam reconhecer a educação artística como forma de conhecimento; por outro, repetiam-se formulações. Paralelamente, a escola foi sendo preenchida com novas áreas não disciplinares, projetos e atividades de enriquecimento curricular, ampliando as suas responsabilidades sem que se garantisse a integração da educação artística no currículo. Assim, aquilo que parecia anunciar uma rutura, acabou por confirmar mais uma repetição do já conhecido.

Prosseguindo a reflexão sobre a pergunta «por que não se quer ver?», detenho-me nas próximas prioridades governativas que se seguiram, que desigmo: *O Peso das Medidas: A Educação Artística e as Prioridades do que Conta*. Como o leitor poderá observar, estas prioridades voltam a evidenciar o desfase entre o «peso» da importância da educação artística e o «peso» atribuído, nas decisões políticas, à Língua Portuguesa, à Matemática e às Ciências.

O Peso das Medidas: A Educação Artística e as Prioridades que Contam

(...) O lançamento de um programa de emergência para o ensino da língua e cultura portuguesas, da matemática e das ciências, de forma a aumentar os desempenhos na literacia e numeracia.

(XVI Governo Constitucional, 2004)

Entre 2002 e 2005, as políticas culturais passaram a legitimar a cultura como fator «estratégico» para enfrentar as transformações em curso e os efeitos das desigualdades estruturais. Reforçou-se, neste contexto, a sua transversalidade a todas as políticas setoriais, sublinhando-se a importância do seu papel integrador perante os riscos de fragmentação social:

Os riscos de fragmentação da sociedade e a sua possível vulnerabilidade a crescentes pressões exteriores exigem que a Cultura desempenhe um papel aglutinador, fundamental para que a comunidade nacional seja cada vez mais um conjunto harmonioso, articulado e com sentido, que estimule o desenvolvimento livre, integral e solidário de todas as pessoas e afirme os seus valores no mundo.

(XV Governo Constitucional, 2002)

Insiste-se na retórica da cultura assente no desenvolvimento «integral e de solidário», impulsionadora dos direitos humanos e da cidadania, sendo considerada como «verdadeiro laço» entre o passado e o futuro, e um elemento determinante da identidade nacional. A vivência do Património, por parte dos cidadãos, ganha um papel de destaque e a introdução da cultura nas escolas, à semelhança dos anteriores Governos, é reforçada através da articulação entre o Ministério da Cultura e o Ministério da Educação, delineando-se várias medidas para a sua concretização. Entre estas medidas, propõe-se o aproveitamento do equipamento escolar excedentário, o envolvimento de professores do quadro do Ministério da Educação que não tenham docência atribuída e a dinamização de programas de atividades extracurriculares. Defende-se igualmente a educação artística desde o nível primário, a formação de professores e de animadores culturais, bem como a realização de campanhas de sensibilização e educação para o património (XVI Governo Constitucional, 2004).

Porém, os objetivos de interessar crianças e jovens pela cultura centram-se, especialmente, na educação patrimonial, propondo-se a introdução obrigatória de visitas de estudo ao património, incentivando uma ligação direta entre as escolas e os monumentos locais. Incluem-se ainda a ida a exposições itinerantes, quando possível articuladas com os programas escolares, bem como a assistência a espetáculos, a integrar programações culturais locais e nacionais, desenhadas com «intencionalidade educativa».

Paralelamente, prevê-se o reforço da vertente educativa das estruturas culturais, condicionando os apoios do Estado à abertura regular das suas instalações à comunidade escolar e à realização de atividades extracurriculares. Solicita-se ainda que os agentes culturais beneficiários de apoio público assumam contrapartidas concretas, nomeadamente através de presença regular nas escolas.

No quadro das medidas dirigidas ao sistema educativo, explicita-se uma orientação centrada na defesa de valores como o «trabalho», a «exigência», a «disciplina», o «rigor» e a «competência», com o objetivo de alcançar a «excelência» (XVI Governo Constitucional, 2004).

As políticas educativas passam a orientar-se por «metas ambiciosas», definidas e aferidas em comparação com padrões internacionais, relegando para segundo plano a atenção às necessidades individuais de cada aluno - uma prioridade anteriormente assumida. Esta mudança ocorre, paradoxalmente, num momento em que se reconhece o agravamento das assimetrias sociais e regionais que se têm vindo a acentuar nos últimos anos (XVI Governo Constitucional, 2004).

Apesar de as intenções expressas nos discursos sobre as políticas culturais, na prática, as prioridades definidas traduzem-se sobretudo em medidas de «emergência» ao combate do «insucesso» e ao abandono escolar, reforçando, neste quadro, as áreas da Língua Portuguesa e da Matemática, através do lançamento de um *programa de emergência para o ensino da língua e cultura portuguesas, da matemática e das ciências*, com o objetivo de aumentar os desempenhos na literacia e na numeracia, sendo, portanto, fundamentais os programas de formação contínua de professores de «qualidade» pedagógica e científica, com prioridades das Tecnologias de Informação e comunicação (XVI Governo Constitucional, 2004).

Observar-se, novamente que, apesar dos discursos políticos continuarem a destacar a cultura e a educação artística como áreas fundamentais, as prioridades mantêm-se inalteradas: o peso das medidas recai sistematicamente sobre aquilo que 'mais conta' - a Língua Portuguesa, a Matemática e as Ciências. É neste contexto de repetição de prioridades - onde se valoriza sempre o as áreas que se consideram «nucleares» e se promete sempre o «novo» - que surge o Plano Nacional de Educação e Cultura.

Plano Nacional de Educação e Cultura: As Intenções e as Realidades

O *Plano Nacional de Educação e Cultura* (2004) incorporou três princípios orientadores. O primeiro - «fazer depressa e bem» - pretendia reagir à constatação de que a repetição dos argumentos a favor da educação artística e da cultura na educação não se traduziu, até então, em políticas públicas articuladas com os territórios educativos.

O segundo princípio apelava à necessidade de «olhar para o tempo sem espartilhos», assumindo a «contaminação» entre diferentes tempos e prioridades, ligados entre si pela continuidade da vida das comunidades.

O terceiro princípio propunha a «banalização» do ato cultural, integrando-o na vida quotidiana, como prática regular e comum, e não «como algo que só extraordinariamente se “deve” fazer ou aceder» (XVI Governo Constitucional, 2004).

No plano das práticas a levar a efeito, o Plano estruturava-se de acordo com cinco linhas de força. Na primeira, a «dimensão cultural do currículo», propunha-se reforçar o papel das escolas enquanto agentes culturais ativos, incentivando-as a assumir os seus Planos Educativos e Planos Anuais de Atividades como referenciais, a estabelecer redes com parceiros locais e regionais, e a regulamentar a figura do professor coadjuvante para apoiar projetos artísticos no 1.º ciclo. Defendia-se, também, o incentivo a atividades de «enriquecimento artístico e cultural», a presença regular de artistas nas escolas e o contacto dos alunos com o património dramático, coreográfico e musical, bem como o reforço da componente educativa nas estruturas culturais.

Na segunda, na «missão educativa das estruturas culturais», recomendava-se a multiplicação e divulgação de «boas práticas», a promoção da transversalidade dos serviços educativos e o fortalecimento da articulação entre organismos culturais e educativos do Estado, valorizando experiências em museus, monumentos e centros de criação.

Em relação à «formação de profissionais da educação e da cultura», defendia-se a criação de «novas» relações com universidades, para a formação inicial e contínua, o intercâmbio de experiências entre professores e investigadores e a valorização da formação artística na carreira docente e cultural.

No que se refere à «sistematização e acesso à informação», propunha-se a implementação de um sistema integrado de informação, com dados atualizados e «rigorosos» sobre atividades culturais e artísticas, a criação de indicadores de avaliação, uma base de dados de artistas e o desenvolvimento de um *Portal*

*Educação/Cultura*⁶⁶ como plataforma de articulação entre escolas e instituições culturais. Previam-se ainda a consolidação de redes de articulação e o lançamento de programas como o *Programa para Férias Escolares* e *A Escola e o Museu*, reforçando a dimensão educativa das estruturas culturais (pp.38-64).

Depois da apresentação do Plano Nacional de Educação e Cultura e das suas recomendações, é aprovado o *Programa de Promoção de Projectos Educativos na Área da Cultura*⁶⁷. Contudo, e apesar de as Recomendações do Grupo de Trabalho retomarem as propostas semelhantes às que já tinham sido avançadas por vários estudos por encomenda dos diferentes governos, à semelhança do que aconteceu com o PNEA -, também este Plano não chegou a ser implementado, resultando apenas em novas iniciativas avulsas, com especial ênfase na educação patrimonial e nas visitas curriculares.

Como se verá a seguir, as apostas políticas recaíram sobre discursos de «modernização» e de superação do atraso educativo, abrindo caminho para as promessas de «Mais e Melhor Educação», com o lançamento de diversos programas e planos considerados estratégicos para reforçar as áreas tidas como essenciais no currículo escolar. Sob essa promessa, as prioridades foram atribuídas à melhoria dos resultados em literacia, numeracia e ciências experimentais, continuando a marginalizar-se a educação artística.

Os Planos: Mais e Melhor Educação e o «Transbordamento» da Escola

A escola passou a realizar o que não era possível
realizar noutras instâncias sociais, sempre com a
certeza da sua capacidade de regenerar, de salvar ou
de reparar a sociedade.

(Nóvoa, 2005)

A educação continuava a ser referida como a «superação do atraso face aos padrões europeus» e a «urgência» de novas medidas para «superar» os desafios

⁶⁶ O Portal Educação/ Cultura foi desenvolvido com a designação de *Portal das Experiências Culturais* entre os anos de 2013 a 2014, sendo desativado em 2016.

⁶⁷ Resulta da articulação de propostas do Ministério da Cultura e do Ministério da Educação (Despacho conjunto n.º 834/2005). «Apesar da apresentação de um conjunto significativo de candidaturas (58) o PPPEAC, embora previsto para decorrer durante o ano lectivo de 2005 / 2006, encontra-se actualmente suspenso, segundo fonte do ME.» In Gomes, Rui Telmo; Lourenço, Vanda. *Democratização Cultural e Formação de Públicos: Inquérito aos «Serviços Educativos» em Portugal*. Lisboa: Observatório das Actividades Culturais, setembro de 2009.

do futuro, investindo as áreas culturais e científicas, ao mesmo tempo que a «produtividade e competitividade» seriam os motores do desenvolvimento e da coesão social:

Superar o atraso educativo português face aos padrões europeus, integrar todas as crianças e jovens na escola e proporcionar-lhes um ambiente de aprendizagem motivador, exigente e gratificante, melhorar progressivamente os resultados, fazendo subir o nível de formação e qualificação das próximas gerações, tudo isto constitui uma urgência nacional. A superação destes desafios é essencial para o desenvolvimento pessoal e cívico de cada um, para a promoção da ciência e da cultura, para a coesão da sociedade, para a produtividade e a competitividade da economia.

(XVII Governo Constitucional, 2004)

Neste quadro, a educação artística era novamente referida com base na articulação interministerial, no sentido de permitir o envolvimento nas diferentes áreas e dimensões da prática cultural. Entre os objetivos propostos destaca-se, uma vez mais, a generalização da educação artística em todo o ensino básico e secundário, assim como o estímulo à cooperação entre escolas e instituições culturais, promovendo o envolvimento da comunidade na defesa e fruição dos seus «bens mais valiosos».

(...) Incentivos à promoção das artes e à formação de novos públicos, designadamente criando, em articulação com os municípios, um programa nacional de ocupação de tempos livres que fomentasse a educação artística e promovesse as artes junto dos jovens; programas plurianuais de visitas de estudo para favorecer o conhecimento do património cultural.

(XVII e XVIII Governo Constitucionais, 2005)

Contudo, o XVII Governo Constitucional (2005) no que respeita à educação em geral - e face aos desafios colocados - atribui à escola novas responsabilidades. A escola é chamada a responder a múltiplas exigências, reforçando a sua centralidade como espaço de desenvolvimento pessoal e coletivo:

(...) Será valorizada a educação intercultural e a integração dos filhos de imigrantes. Assim, entre as múltiplas responsabilidades da escola atual estão a formação cívica, a promoção da educação para a cidadania, incluindo o conhecimento das instituições democráticas, o estímulo da participação cívica, a cultura da paz, a valorização da dimensão europeia, a capacidade empreendedora individual e de grupo, o diálogo entre civilizações e culturas; e o aprender a viver em conjunto, a educação para a saúde, para a sexualidade e os afetos, a prevenção contra o tabagismo e a toxicodependência.

(XVII Governo Constitucional, 2005)

Este alargamento contínuo das missões da escola remete diretamente para a pergunta formulada anteriormente por Nóvoa: haverá «saída» para o impasse do transbordamento em que a escola está mergulhada?

Uma escola onde, como escreve Daniel Hameline (s/d), citado por Nóvoa (2005, p.17), se assiste a um verdadeiro «delírio inflacionista». Sob esta lógica, somam-se objetivos como a valorização europeia, o empreendedorismo, o diálogo intercultural, os afetos, o viver em conjunto - formando uma «inflação» de novas exigências, agora reunidas sob os lemas dos «Planos de Mais e Melhor Educação».

Neste enquadramento, e perante as elevadas taxas de insucesso escolar e o abandono registado na transição para o ensino secundário, foram delineadas várias medidas com o objetivo de minorar estas fragilidades. Tais medidas concretizam-se no desenvolvimento de planos e programas concebidos para reforçar as chamadas «competências-chave», especialmente em áreas consideradas «críticas» para o «sucesso» educativo.

Entre as principais iniciativas destacam-se: o *Plano de Acção para a Matemática*, o *Plano Nacional de Leitura* e os *programas de formação para o ensino do Português, da Matemática e das Ciências Experimentais*. São também anunciados programas de formação contínua especificamente dirigidos à melhoria das aprendizagens, nomeadamente nas áreas de Português, Matemática, Ciências, Inglês e Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC).

Apesar dos discursos que anunciaram o alargamento da educação artística até ao nível secundário, a realidade mostrou que, no 1.º ciclo, a sua presença é praticamente inexistente. Continuaram em vigor as *Atividades de Enriquecimento Curricular* (AEC)⁶⁸, desenvolvidas com base na LBSE e no *Programa Escola a Tempo Inteiro* (2005/2006), que integravam o ensino do inglês e de outras línguas estrangeiras, a atividade física e desportiva, o ensino da música, bem como outras «expressões artísticas» promovidas pelas próprias escolas. Mesmo que nas intenções se formassem os domínios «cultural e artístico», as iniciativas incidiam particularmente na valorização das expressões

⁶⁸ Diário da República, 1.ª série - n.º 171 - 3 de setembro de 2009.

culturais locais e na sua contribuição para o enriquecimento do currículo, sendo organizadas, na sua maioria, num registo predominantemente «avulso» e «lúdico». Pretendia-se, assim, que proporcionassem experiências novas, ricas e diversificadas, capazes de contribuir para a formação integral dos alunos.

A aposta nas AEC levou a que a educação artística continuasse a ser transferida para o horário pós-letivo, afastando-a do núcleo central do currículo. Ao mesmo tempo, a centralidade atribuída ao Português e à Matemática continuou a reforçar a ideia de que são estas as áreas com verdadeiro valor. Paralelamente, a proliferação de áreas não disciplinares e de responsabilidades adicionais contribuiu para a lógica inflacionista que foi sendo construída - uma escola a transbordar de missões, mas que, no essencial, continua a deixar a educação artística «fora de tempo e de lugar».

Após décadas de discursos, promessas e projetos avulsos, as Metas de Aprendizagem surgem como mais uma tentativa de integração da educação artística no currículo.

Esta proposta pretende, mais uma vez, responder à persistente ausência da educação artística, procurando atribuir-lhe um lugar no percurso educativo dos alunos - ainda que, como se verá, não esteja isenta de ambiguidades e limitações.

As Metas de Aprendizagem

O *Projeto das Metas de Aprendizagem*⁶⁹ (2009/2010) foi concebido no âmbito da *Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional*, promovida pelo XVIII Governo Constitucional (2009), com o objetivo de assegurar uma educação de «qualidade e a melhoria dos resultados escolares nos diferentes níveis de ensino». Para a concretização destes objetivos, foram definidos critérios que estabeleciam as «aprendizagens por ano de escolaridade, por área

⁶⁹ A equipa foi constituída por: Natércio Afonso (Coordenador); Alexandra Marques, Cecília Galvão, Isabel Lopes da Silva; Maria do Céu Roldão; Maria Helena Peralta e Teresa Leite.

A equipa designada para a educação artística era constituída por: Elisa Marques (Coordenadora, docente da Escola Ana Macara e Ana Paula Batalha, António Cardoso, Cristina Faria, Dinis Lourenço, Miguel Falcão, Paulo Rodrigues e Ricardo Reis. Cf. <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/index.html>, acedido em 2025.

de conteúdo, disciplina e área disciplinar, estruturando a progressão para cada ciclo de ensino» (XVIII Governo Constitucional, 2009).

No mesmo documento, refere-se que as Metas resultam de investigação nacional e internacional sobre padrões de «eficácia» no desenvolvimento curricular, que recomendam este tipo de abordagem como potenciadora de melhores resultados educativos⁷⁰.

A educação artística, designada no documento como «Expressões Artísticas», é enquadrada pelas Metas de Aprendizagem segundo os princípios já definidos no *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais* (2001)⁷¹.

Um dos princípios fundamentais a ser alterado era precisamente a ideia de progressão por ano de escolaridade, por se considerar que a uma mesma idade pode não corresponder o mesmo grau de desenvolvimento, rompendo com o paradigma dos *estádios* de desenvolvimento *Piagetianos* e sustentando-se a sua abordagem por ciclo de ensino.

Outro aspeto apontado como passível de reformulação era a ênfase atribuída ao património cultural, sobretudo no que se refere aos monumentos enquanto obras identitárias da Nação. Propunha-se, nesse sentido, um afastamento da visão tradicional de enaltecimento cultural, muito presente na maioria dos programas de governo e nos programas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, em favor de manifestações artísticas contemporâneas que permitiriam alargar os conceitos de arte e de cultura no contexto escolar.

Se a primeira proposta, a organização por ciclo de ensino, foi mais consensual dentro do Grupo Coordenador das Metas de Aprendizagem, a segunda, relativa à valorização de manifestações artísticas contemporâneas, foi motivo de reflexão e discussão. Os argumentos aduzidos para a sua rejeição centraram-se na idade das crianças, na subjetividade associada aos conteúdos da arte e na

⁷⁰ Cf. <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/index.html>, acedido em 2025.

⁷¹ As Metas de Aprendizagem assentam nos quatro eixos interdependentes que se conjugam para o desenvolvimento das competências em Literacia das Artes, considerados no «Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais» (p.152) que se designam: Desenvolvimento da Capacidade de Expressão e Comunicação; Desenvolvimento da Criatividade; Apropriação das Linguagens Elementares das Artes; e Compreensão das Artes no Contexto, designados neste documento por Domínios. A estes eixos correspondem três organizadores das dimensões das competências específicas, a saber: fruição/contemplanção; produção/criação e reflexão/interpretação. (Anexo XXX, p.1)

alegada dificuldade de compreensão destes conceitos por parte dos alunos do 1.º ciclo. Curiosamente, estes mesmos argumentos nunca foram utilizados em relação às restantes áreas do conhecimento, o que revela uma desigual valorização e uma persistente resistência a uma visão das artes como áreas do conhecimento iguais às demais áreas curriculares.

Na sequência da elaboração das Metas de Aprendizagem, é constituída, em 2009, a Equipa de Educação Artística, regulamentada em 2010, a funcionar no âmbito da Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC)⁷² do Ministério da Educação. Nesse mesmo contexto, é implementado o Programa de Educação Estética e Artística (PEEA)⁷³, que articula as Metas de Aprendizagem com a formação dos docentes em contexto de trabalho, acompanhando as suas práticas em contexto escolar. A par deste acompanhamento, estabeleceram-se protocolos de colaboração entre escolas e instituições culturais, com planos de trabalho elaborados conjuntamente por equipas de docentes e responsáveis pelos serviços educativos.

Este itinerário termina aqui, sendo, no entanto, retomado nas próximas dimensões de análise com outros enfoques e outras perspetivas.

As repetições e citações sucessivas são aqui um modo de salientar a ausência e os silêncios de quase 50 anos de educação artística «prometida» e, ao mesmo tempo, esquecida. É verdade que as palavras têm os seus **MODOS DE DIZER**.

⁷² A Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (DGIDC) foi criada pelo Decreto-Lei nº 213/2006 de 27-10-2006, de acordo com a Lei Orgânica do Ministério da Educação. A sua missão «assegurar a concretização das políticas relativas à componente pedagógica e didáctica da educação pré-escolar, dos ensinos básico e secundário e da educação extra-escolar, bem como assegurar a organização e realização dos exames, cabendo-lhe ainda prestar apoio técnico-normativo à formulação daquelas políticas, designadamente nas áreas de inovação e desenvolvimento do currículo e dos instrumentos de ensino e avaliação e dos apoios e complementos educativos, bem como acompanhar e avaliar a respectiva efectivação». Foi posteriormente substituída pela Direcção-Geral da Educação (DGE), criada pelo Decreto-Lei n.º 125/2011, de 29 de dezembro, mantendo-se, no essencial, mantendo, no essencial, a natureza das funções.

⁷³ O Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) foi uma iniciativa do Ministério da Educação, através da Direcção-Geral da Educação, implementada entre 2009 e 2018. Visava «desenvolver um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte (Artes Visuais, Música / Teatro e Dança); reforçar a parceria com museus, teatros e outras instituições culturais; envolver crianças, docentes e famílias no desenvolvimento do gosto pelas artes; e valorizar a arte como forma de conhecimento. Entre os seus objetivos estavam a promoção de ações conjuntas entre escolas e instituições culturais, o incentivo à dimensão estética da educação através da apropriação de diversas linguagens artísticas, e a sensibilização dos docentes e famílias para o papel da arte na formação das crianças e para a sua relação com outras áreas do saber. Os seus pressupostos incluíam o alargamento progressivo do programa desde a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo, a formação de professores em contexto de trabalho e a avaliação das práticas educativas desenvolvidas. O PEEA acolheu e desenvolveu subprogramas em parceria com diversas instituições culturais». Foi da autoria de Elisa Marques e por si coordenado.

Entre Importância e Valor, Entre Nome(s) e Lugar(es)

Nestes **MODOS DE DIZER** sintetizei as trajetórias dos discursos políticos entre 1974 e 2010. Esse exercício de análise crítica permitiu-me construir várias imagens, como se, num passeio pelo tempo, eu fosse uma fotógrafa a captar momentos do que a paisagem das palavras me permitia ver.

Roland Barthes, na obra *Câmara Clara* (1984), ao analisar a fotografia em busca da sua essência, significado e relação com o referente, afirma que «a fotografia repete mecanicamente o que nunca mais poderá repetir-se existencialmente» (p.13). Destaca, assim, a sua capacidade de certificar que «isso» foi autenticando uma realidade passada (p.115).

O gesto do fotógrafo, explica Barthes, é o de «surpreender alguma coisa ou alguém» pelo pequeno orifício da câmara, uma captura que imobiliza o referente, transformando-o em algo estático. «Na Fotografia, alguma coisa se pôs diante do pequeno orifício e aí permaneceu para sempre (...)» (p.117). A fotografia é fixa porque o fotógrafo decide o momento e o enquadramento que serão preservados. Mas essa fixação não elimina a subjetividade do olhar, nem os gestos de quem fotografa, que introduz, intencionalmente ou não, elementos que influenciam a forma como a imagem é percebida. Por isso, o trabalho com os textos, que imobiliza séries de imagens, também resulta dos meus olhares: são eles que escolhem o enquadramento e, muitas vezes, os detalhes que trazem à tona elementos que transcendem os instantes capturados.

Esses instantes testemunham o que foi, mas também permitem que as imagens sejam reinterpretadas e até metamorfoseadas. A fotografia, explica Barthes, «tem com a História a mesma relação que o biografema com a biografia» (p.51), sugerindo que pode funcionar como fragmento que relança lugares, ativa novas leituras e produz sentidos. Ela não apenas fixa os traços visíveis, mas também cria e recria os significados e as transformações que os «textos-imagens» podem provocar (p.154).

Tal como a fotografia capta o instante, mas também o relança, esta análise dos discursos políticos pretende não apenas fixar o que foi dito, mas provocar novas leituras e imagens.

Talvez por isso, esta reportagem fotográfica não se limita a colecionar e organizar «imagens de tempos»: trata-se, antes, de uma composição - espécie de «paisagem de palavras» que projeta sentidos em direções possíveis.

Esta sequência de imagens, realizada no percurso entre vários ciclos políticos, é uma montagem de fragmentos discursivos que constroem relações de sentido entre os diferentes momentos, evidenciando uma narrativa na qual cada fotografia carrega marcas de olhares atentos aos silêncios, às repetições e aos gestos de promessas ou recuos que atravessam os textos.

Imobilizar os referentes, i.e., os textos como o gesto do fotógrafo descrito por Barthes, como «o que foi», permitiu-me compor as «paisagens das palavras» e, nessa construção, procurar as linhas invisíveis que atravessam silenciosamente os discursos entre a «importância» e o «valor», entre nome(s) e lugar(es) da educação artística.

Por entre essas linhas, que se desenham no cruzamento entre discursos e imagens, pude traçar dois percursos possíveis de reflexão. Por um lado, a importância atribuída à educação artística nos discursos ao longo do tempo e o valor que lhe é reconhecido nas decisões políticas. Por outro, a questão da(s) identidade(s) da educação artística expressa nos diferentes nomes que lhe foram dados e nas razões que os sustentam. É a partir destas duas dimensões, observadas nesta narrativa construída como uma reportagem fotográfica, que organizo a análise reflexiva que aqui proponho.

Nem Sempre a Importância Tem Valor

Tenho vindo a mostrar como a educação artística foi repetidamente e consensualmente reconhecida como importante nos discursos científicos e políticos entre 1974 e 2010. Essa repetição, no entanto, foi quase sempre justificada pelos efeitos que se lhe atribuíam: desenvolver o ser humano em todas as dimensões, melhorar o desempenho dos estudantes noutras disciplinas, apoiar o «sucesso» educativo, facilitar a inclusão, desenvolver competências transversais, promover a criatividade, entre outras, como se lê, por exemplo, no Despacho n.º 23 572/2006, onde se sublinha a necessidade de «uma discussão e reflexão alargadas relativamente à educação artística e respetiva qualidade

e criatividade», acrescentando ainda a importância do «reforço das artes na aprendizagem».

A estes efeitos, juntaram-se medidas pontuais que, apresentadas como novidade, mascaravam o «novo» com o «mesmo». É através desta repetição que reflito na primeira dimensão de análise: *A importância atribuída à educação artística nos discursos, e o valor que lhe é reconhecido nas decisões políticas*, ou seja, procuro problematizar se reconhecer a «importância de algo» é o mesmo que lhe atribuir valor.

Nesta problematização, parece-me fundamental considerar o conceito de «repetição» em Deleuze (2000), leitura permite compreender, na minha perspectiva, como a repetição, no contexto dos discursos políticos e nos seus Modos de Dizer, abriu ou não condições para a valorização da educação artística. É a partir daí que proponho a distinção entre aquilo que designo por «repetição criadora» e «repetição retórica», ainda que não sejam categorias formuladas nestes termos por Deleuze, os significados que lhes atribuo são-lhe próximos.

Esta leitura constitui uma apropriação crítica dos conceitos e visa evidenciar a diferença entre uma repetição que produz sentido e outra que apenas reafirma o já dito. A repetição criadora, inspirando-me no autor, não corresponde ao que ele designa por «repetição nua: mecânica e superficial, ligada ao hábito e à memória» (Deleuze, 2000, p.270), mas ao movimento que, ao repetir-se, se diferencia e se reinventa: «Repetir é comportar-se em relação a algo único ou singular, algo que não tem semelhante ou equivalente» (p.11). Repetir, neste sentido, é criar, abrir novas possibilidades, produzir diferença, transformar e fazer emergir novas formas de ação. Ao contrário, a repetição retórica atua como mecanismo discursivo que assegura a continuidade e se associa à ideia de rotina ou imitação, sem espaço para criação nem para a emergência de singularidades. Como observa Foucault em *A Ordem do Discurso* (1996), referindo-se à prática do comentário como forma de repetição autorizada, «o novo não está no que é dito, mas no acontecimento de sua volta» (p.26).

É essa repetição mecânica, disfarçada de novidade, que caracteriza grande parte dos discursos sobre a educação artística: o conteúdo permanece

inalterado, mas o seu regresso cíclico, apresentado como renovação, serve para manter os enunciados instituídos, sem que estes se traduzam em decisões políticas concretas. Por isso, a crítica de Deleuze torna-se ainda mais pertinente quando afirma:

a repetição no eterno retorno implica a destruição de todas as formas que impedem seu funcionamento, categorias da representação encarnadas no carácter prévio do Mesmo, do Uno, do Idêntico e do igual.

(Deleuze, 2000, p.124)

Esta explicitação reforça o processo de desconstruir estruturas pré-estabelecidas, sejam elas materiais, conceituais ou simbólicas, permitindo que o indeterminado possa criar novas possibilidades de expressão e de compreensão, dando lugar ao múltiplo, ao acaso e ao improvável. Repetir, neste contexto, é abrir lugar ao novo, não como variação, mas como criação. Não se trata de confirmar o que já existe, mas de criar o que ainda não tem nome. Ao contrário, a repetição retórica é uma repetição do «mesmo que vai aparecendo», *performance* discursiva que mantém a visibilidade da presença, garantindo a sua continuidade e permanência ao longo do tempo, sem alterar a representação já criada. A repetição criadora é um ato que desafia as limitações impostas pela representação. «A repetição é o ser informal de todas as diferenças, a potência informal do fundo que leva cada coisa a esta «forma» extrema em que a sua representação se desfaz» (p.64).

É a partir destas duas formas de repetição, uma que se repete como uma política de «aparência», e outra que se repete para instaurar ruturas, que me interrogo: poderá a repetição da importância da educação artística conduzir, de facto, ao seu valor? Embora nos dicionários as palavras «*importância*» e «*valor*» apareçam frequentemente como sinónimos, associadas à ideia de interesse, relevância, ou utilidade, quando retiradas do seu isolamento e colocadas em contexto, revelam trajetórias distintas.

A linguagem, como lembra Mikhail Bakhtin na obra *Estética da Criação Verbal* (2003), materializa os «nossos enunciados (...) que estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação (...). As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos» (p.314). O

sentido, por isso, não é fixo nem unívoco: constrói-se na relação com os enunciados que o antecedem, com as vozes que se cruzam, com os contextos de adesão ou resistência que o moldam. As palavras não têm significados fixos nem neutros; adquirem sentido(s) no encontro com os discursos que as acolhem, com os lugares onde circulam e com os efeitos que produzem em cada contexto. Falar é um jogo que tanto encobre como descobre - o dito e o não dito.

Roland Barthes, n' *A Aula*, proferida em 1977 no *Collège de France* recorda que «falar, e com maior razão discorrer, não é comunicar, como se repete com demasiada frequência, é sujeitar: toda a língua é uma sujeição generalizada» (p.6). A linguagem, portanto, age sobre os sujeitos, ajustando aquilo que é possível dizer e as formas como se pode dizer. Ao repetir determinados princípios, como acontece de forma frequente nos discursos sobre a educação artística, não apenas se comunica uma ideia, como também se reproduz e confirma o já estabelecido. O Roteiro da Conferência Mundial da Educação Artística (ME, 2006) é exemplo disso ao afirmar que a educação artística deve garantir «um desenvolvimento completo e harmonioso» e ser considerada «parte obrigatória do programa educacional», reafirmando os mesmos argumentos que têm sustentado a sua importância ao longo das décadas.

Neste contexto de análise, a *importância e valor* aqui discutidos não funcionam como palavras sinónimas ou semelhantes. Foucault (1996), diz-nos que «o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo que se luta, o poder do qual nos queremos apoderar» (p.10). Ora, estas duas palavras, na sua aparente similitude, vão, ao longo do tempo, configurando modos de ser e modos de ver e fazer, escolhidos de acordo com aquilo que se disputa.

A este propósito, durante este período em estudo, os discursos políticos e científicos insistiram, numa lógica de repetição, na ideia de que a educação artística era importante. No entanto, o que realmente se observou foi um regresso permanente às mesmas decisões e escolhas. As opções tomadas colocaram à frente dessa importância os saberes considerados socialmente úteis, como o Português, a Matemática e as Ciências, bem como a integração curricular de áreas não disciplinares e os planos de emergência para a formação

de docentes. O XVIII Governo Constitucional (2009) é claro ao defender a necessidade de «consolidar e desenvolver os planos e programas concebidos para a melhoria de competências-chave», uma orientação que remete diretamente para o reforço do Português, da Matemática e das Ciências experimentais.

Apesar dos estudos e das Recomendações repetidamente emitidas em sucessivos ciclos legislativos, não houve um verdadeiro comprometimento político. Faltaram formas de sustentação material e institucional que permitissem a integração efetiva da educação artística no currículo do 1.º ciclo do ensino básico, a par com as restantes áreas, mesmo quando estava formalmente «nomeada» na Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) e nos documentos curriculares.

A Educação Artística e as Escolhas: O que «Conta» e o que «Vale Mais»

Sem que houvesse, nos discursos políticos, uma repetição criadora, na aceção de Deleuze, a importância da educação artística transformou-se numa repetição retórica, evocada permanentemente para resolver problemas pontuais, visível, por exemplo nas Atividades de Enriquecimento Curricular, mas sem que se abrisse espaço à construção de outros modos de pensar. Insistiu-se num conjunto de projetos avulso, na valorização do património, na ausência de formação docente e, ainda, nas suas funções e efeitos, como soluções para a resolução dos problemas verificados pela ausência da sua integração curricular. Ou seja, à medida que a repetição retórica se prolongava, perpetuava-se a inexistência nos quotidianos escolares, particularmente, no do 1.º ciclo do ensino básico.

Para aprofundar esta distinção entre importância e valor, recorro à análise de Christine Korsgaard, que, no artigo *Two Distinctions in Goodness* (1983), propõe uma diferenciação entre dois pares de conceitos que, na sua perspetiva, são frequentemente confundidos: valor intrínseco *versus* valor extrínseco, e valor como fim *versus* valor como meio. O valor intrínseco é aquele que uma coisa tem «*em si mesma*», independentemente de quaisquer efeitos que possa produzir. O valor extrínseco, pelo contrário, depende de algo exterior, algo vale porque é útil ou associado a outro bem. Já o valor como fim refere-se

àquilo que desejamos «*por si mesmo*», enquanto o valor como meio refere-se àquilo que procuramos «*para alcançar outra coisa*» (p.172). Korsgaard mostra que estas distinções não se sobrepõem, ou seja, algo pode ser intrinsecamente valioso e ainda assim funcionar como meio, ou ser extrinsecamente valioso e tratado como fim.

Através desta distinção, Korsgaard questiona as concepções de valor como algo puramente objetivo ou subjetivo, defendendo que o valor emerge da interação entre sujeito e mundo - «nem inteiramente objetivo nem inteiramente subjetivo», mas resultado do modo como algo é considerado no ato de escolher (p.195). Sublinha, assim, que «reconhecer um certo aspeto das coisas como um valor consiste em dar-lhe um lugar nas nossas decisões: estar inclinado a tê-lo em conta quando decidimos o que fazer» (p.169). Atribuir valor é reconhecer, decidir e agir conforme o que se torna significativo nas várias dimensões do valor: da «coisa em si», dos sujeitos e da sua relação com o mundo. I.e., no modo como as coisas se tornam critério de escolha, fundamento de decisão e de sentidos para a ação.

Esta perspetiva leva-nos a considerar que o valor não está apenas no discurso, mas no modo como ele se traduz nas práticas. A educação artística é frequentemente nomeada, mas não adquire valor porque não se traduz em práticas; pelo contrário, a insistência recaiu em programas destinados a aumentar os «desempenhos na literacia e numeracia» (XV Governo Constitucional, 2002).

É na relação entre o que é dito e o que é feito, e, sobretudo, em como é feito, que se torna possível compreender o grau de valoração atribuído a determinada realidade. Voltando aos discursos políticos, a diferença entre *importância* e *valor* não reside apenas no que é dito: manifesta-se na afirmação das prioridades assumidas e nas decisões que definem o que «conta» e o que «vale mais». É, por isso, no modo, nas razões e nos efeitos dessa relação entre discursos e ação, entre o que é repetido e as práticas instituídas, que se começa a desenhar a diferença fundamental entre aquilo que é considerado importante e aquilo que, de facto, é valorizado.

A referência constante à importância da educação artística nos discursos inscreve-se numa repetição retórica, como a denominei no início do texto, um modo de falar naturalizado, que raramente se traduz numa vontade de mudança. Essa repetição baseia-se, essencialmente, nos efeitos e nos fins que lhe são atribuídos e que são reiterados por diferentes atores, autores, pedagogos, professores, ou seja, nas «sociedades de discurso», como Foucault as designa: grupos que regulam o que pode ser dito, por quem e com que legitimidade (Foucault, 1996, pp.39-40). Os discursos continuaram a legitimar propostas e formas de ver que se repetem, sem rutura com o que foi dito ao longo do tempo, uma repetição retórica que nunca chegou a tornar-se repetição criadora, no sentido deleuziano. I.e., nunca se interrompeu a lógica mimética dos discursos, nem se abriu espaço para o emergir de outros modos de concretizar. Como escreve Deleuze (2000): «Trata-se, ao contrário, de agir, de fazer da repetição como tal uma novidade, isto é, uma liberdade e uma tarefa da liberdade» (p.15). A repetição poderia tornar-se ativa, quando o sujeito a utiliza como movimento de liberdade para transformar o que se repete em diferença. Porém, em vez de uma lógica de repetição criadora, as escolhas ao longo do tempo mantiveram-se idênticas: uma organização rígida do sistema educativo, a hierarquização dos saberes e a priorização do património como referência cultural dominante.

Ao estabelecer-se, em vários programas de governo, «a obrigatoriedade curricular das visitas de estudo ao património e a exposições» e «a ligação a nível local entre escolas e monumentos» (XV Governo Constitucional, 2002), evidencia-se a centralidade atribuída à educação patrimonial.

A repetição retórica delimitou a educação artística a um lugar simbólico. Em vez de afirmar outras possibilidades, limitou-se a renovar e consolidar, de ciclo em ciclo político, a aparência do «novo», sem que as escolhas e decisões conduzissem a um lugar onde pudesse, de facto, ter valor.

O Valor como Afirmação de Outros «Modos de Vida»

De modo a clarificar ainda mais a distinção entre importância e valor, retomo Deleuze que, ao seguir e desenvolver o pensamento de Nietzsche, na obra *Nietzsche e a Filosofia* (1976), sublinha:

A noção de valor implica uma inversão crítica: por um lado, as avaliações supõem valores anteriores; por outro lado e mais profundamente, são os valores que supõem avaliações, donde deriva seu próprio valor. O problema crítico é esse: o valor dos valores, e, portanto, o problema da sua criação (p.4).

Esta conceção traz uma reflexão fundamental: Deleuze, a partir de Nietzsche, recusa a ideia de que os valores são estruturas fixas a partir das quais avaliamos o mundo. Em vez disso, afirma que os próprios valores emergem de avaliações, entendidas não como simples juízos, mas como modos de ser, forças ou maneiras de existir que atribuem sentido e hierarquia às coisas.

Como explica Deleuze, «as avaliações não são valores, mas maneiras de ser que servem de princípio aos valores em relação aos quais julgam» (p.4). Os valores não existem como fundamentos prévios das avaliações, mas resultam destas maneiras de ser, de forças que atribuem significado, hierarquia e sentido às coisas. São construídos socialmente, e não dados fixos ou universais. Significa que os valores derivam das forças que avaliam, e não o contrário, são efeitos daquilo que afirma, age, se posiciona no mundo.

Avaliar, neste sentido, é criar, porque toda a avaliação é já uma tomada de posição, forma de ordenar o mundo segundo determinadas forças. Essa avaliação só tem «potência» se for afirmativa: não como negação do outro, mas como produção de um modo próprio de existir.

O pensamento crítico que Nietzsche propõe, e que Deleuze retoma, exige dois movimentos inseparáveis: «referir as coisas a valores e referir os valores àquilo que decide o seu valor» (p.4). Implica uma recusa dupla: tanto da submissão a valores absolutos ou «intocáveis», como da tentativa de os justificar por factos objetivos ou utilitários. Como sintetiza Deleuze:

Nietzsche coloca-se, portanto, tanto contra os que subtraem os valores à crítica (ou fazem a crítica em nome de valores estabelecidos e “intocáveis”), quanto contra os que fazem a crítica derivar de pretensos fatos objetivos (utilitaristas), ambos nadando no elemento indiferente do que vale em si ou do que vale para todos (p.3).

Ao recusar tanto os valores intocáveis como os critérios utilitaristas, Nietzsche, e Deleuze com ele, propõe uma mudança no ato de «criticar». A crítica como processo de «destruição e criação» que vai além da simples análise ou julgamento.

Constitui-se numa mudança dos elementos dos quais derivam os valores: não se trata apenas de mudar os valores, mas de transformar o próprio fundamento que os sustenta. Nessa perspectiva, a crítica passa a ser gesto criador, força que afirma novos valores e novos sentidos. Já não é «uma reação moral contra o mundo», mas uma afirmação criadora: força que inaugura novas formas de pensamento.

Deleuze rompe, assim, com a ideia tradicional de valor como algo que se «mede» ou se justifica por critérios exteriores ou utilitários, afirmando-o como criação - expressão de uma força ativa, numa relação entre forças que produzem a diferença como afirmação criadora.

Para compreender esta visão de Deleuze sobre o valor, é fundamental introduzir o seu conceito de «vontade de poder». A vontade, explica, não é essência única nem intenção subjetiva, mas a diferença interna à força, estrutura dinâmica que se exerce sempre em relação com outras forças (p.12). Toda a força é vontade de poder, na medida em que afirma a sua diferença, produz «instabilidades» e cria sentidos.

É a partir dessa relação entre forças que se produz valor: o valor de uma coisa não está nela mesma, mas na hierarquia das forças que nela se expressam (p.13). A vontade de poder, para Deleuze, não é um desejo de domínio, nem um objetivo a ser alcançado: é o elemento que gera e organiza as diferenças entre as forças (p.3). Faz surgir as forças e define as suas qualidades, ou seja, diferencia-as e coloca-as em relação. É inseparável das forças, mas não idêntica a elas: é o que permite que uma força «domine» ou «obedeça», que seja «ativa» ou «reativa». Não busca um fim ou um objeto, nem se limita a interpretar o mundo: exprime-se na própria dinâmica das forças que criam sentidos e valores, rompendo com os da moral tradicional, que tende a limitar a potência das forças ativas. Assim, os valores são sempre perspectivados, dependem das forças que os criam e das vontades que os sustentam (p.27). O valor de uma coisa não está nela mesma, mas na força com que se afirma no mundo, no modo como se impõe, resiste ou cria. A vontade de poder é, por isso, o princípio que torna possível essa criação de valores, não como aplicação de regras pré-estabelecidas, mas como afirmação de outros «modos de vida».

A Repetição do (Re)conhecido

Se o valor, como vimos, não é algo pré-estabelecido que se aplica a partir do exterior, mas aquilo que, na relação entre forças, se afirma como criação, então por que razão a importância não é valor?

Essa tensão entre importância e valor obriga a pensar não apenas no que se diz repetidamente que é importante, mas sobretudo naquilo que se escolhe, se decide e se sustenta nas práticas. Atribuir valor implica reconhecer, decidir e agir com base no que se torna significativo, ou seja, pela coisa em si, pelos sujeitos envolvidos ou pela relação que se estabelece com o mundo.

Volto a Deleuze para compreender como a repetição constante, ao longo do tempo, do estatuto de importante atribuído à educação artística se transformou, ou não, em valor.

Para pensar esta problemática, mobilizo a sua conceção do «pensamento representacional» (Deleuze, 2000), por permitir estabelecer uma distinção entre dois conceitos que, embora próximos na linguagem, operam de forma distinta: um assente na repetição do que está legitimado, outro como criação de novos sentidos e possibilidades. A importância está associada a uma repetição retórica, ao que é reconhecido e enquadrado dentro de um sistema de «representação», uma estrutura de pensamento que organiza o real segundo categorias prévias, como identidade, oposição, analogia ou semelhança (Deleuze, 2000, p.36).

Nos discursos políticos, a educação artística foi frequentemente apresentada como contributo para o desenvolvimento integral, segundo uma lógica de identidade, ou como contraponto aos saberes úteis, numa lógica de oposição. Em *Diferença e Repetição*, Deleuze identifica estas quatro categorias do pensamento representacional - identidade, oposição, analogia e semelhança -, articulando-as com a crítica a uma tradição filosófica que organiza o real a partir de critérios de reconhecimento.

Essa leitura permitiu-me pensar a importância da educação artística sob a lógica da repetição retórica, refletida nessas quatro categorias que, segundo Deleuze, impedem o pensamento de aceder à «diferença em si mesma» desde a filosofia clássica (2000, p. 36). A identidade reconhece apenas aquilo que

permanece igual a si mesmo; a oposição entende a diferença como dicotomia entre polos fixos; a analogia estabelece correspondências proporcionais entre elementos; e a semelhança capta apenas o que se aproxima do que já é reconhecido como legítimo.

Estas categorias podem contribuir para a reflexão sobre a forma como a educação artística foi pensada e reiterada como importante ao longo do tempo. A identidade manifesta-se na ideia de que a educação artística contribui para o desenvolvimento «harmonioso e integral» do ser humano, enquanto categoria universal, modo de ver que se manteve estável até aos nossos dias. A oposição surge quando a educação artística é colocada em contraste com os saberes «úteis» ou científicos, de acordo com um pensamento dicotómico. A analogia revela-se na valorização das artes pelos seus efeitos emocionais, sociais ou académicos, o que tende a reduzi-las a uma função auxiliar. Já a semelhança opera através de práticas que apenas reproduzem os cânones pedagógicos já instituídos, reforçando aquilo que já está pedagogicamente legitimado.

Dessa forma, tudo o que é «verdadeiramente» diferente - aquilo que não se deixa reconhecer, medir ou classificar segundo estas lógicas - é excluído ou afastado. Como afirma Deleuze, Enquanto a diferença é submetida às exigências da representação, ela não é nem pode ser pensada em si mesma «a representação nunca consegue pensar a diferença em si; o que ela faz é sempre remetê-la a formas de identidade, oposição, semelhança ou analogia» (2000, p. 54).

O Valor e a Força do que se Cria

Voltando um pouco atrás: quando Deleuze propõe pensar o valor enquanto criação, como expressão de «potência», está a concebê-lo como devir: aquilo que escapa, desloca e transforma. O valor não é dado nem atribuído de fora: é produzido a partir da própria força do que se cria.

A ideia do valor como potência, ou como força que cria, é também formulada por Deleuze e Guattari em *Mil Platôs* (2000), através da noção de «o que algo pode», i.e., o que emerge das relações estabelecidas por meio do «agenciamento». O valor define-se, assim, como «precisamente este aumento

das dimensões de uma multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que aumenta suas conexões» (p.15).

É quando essa multiplicidade se deixa atravessar por outras forças, corpos, práticas, matérias, acontecimentos, que, ao se articularem, podem produzir algo de novo. Neste movimento reforça-se uma concepção de valor que não depende do que «uma coisa vale», mas daquilo que «ela pode». O valor, aqui, não é aquilo que é útil, mas aquilo que se afirma, pelo que transforma, pela sua capacidade de agir, quando integrado numa rede de relações em devir, que tornam possíveis as escolhas entre o que «vale ou serve» e o que «pode».

A pergunta que se coloca não é quanto vale a educação artística, mas sim: que valor somos capazes de criar com ela?

Talvez isso ainda não saibamos.

O Direito a um Nome

O valor exige interrogar não só o que se afirma e como se afirma, mas, sobretudo, o que se transforma pelas ações, decisões e escolhas possíveis entre o que uma coisa pode e o que ela vale, refletir sobre o modo como se é nomeado implica também considerar quem nomeia, com que legitimidade, e o que cada nome permite ou impede de ver e de fazer. É a partir desta reflexão que me detenho na segunda dimensão de análise: *A(s) Identidade(s) da Educação Artística - os Nomes e o que Fazem Ver*. Procuro compreender como as diferentes designações atribuídas à educação artística implicaram formas distintas de a ver, de a compreender e de a fazer. Nomear não é apenas descrever, é também situar algo num determinado lugar: ao dar-lhe um nome, reconhece-se a sua existência, define-se um «modo de ser» e atribui-se-lhe um lugar no discurso, é parte da produção do discurso, logo, da dinâmica poder/saber.

Mas quando os nomes se sucedem, se sobrepõem ou se contradizem, como se pode definir, então, a identidade?

O nome atribuído a uma pessoa ou a uma «coisa» traça-lhe contornos e define-lhe atributos, que lhe vão sendo associados ao longo do tempo. Embora se transforme pelas circunstâncias e pelos contextos, pois a identidade é sempre

uma construção e não um dado adquirido, há algo que se mantém identificável. Tomo como exemplo o caso de uma flor: pode variar de cor, forma ou espécie, mas continua a ser uma flor, porque o nome «flor» permanece, mesmo quando algo nela muda. Chamar as coisas pelos nomes é, de alguma forma, reconhecer-lhes existência e atribuir-lhes um lugar.

Como escreve Claude Dubar em *A Socialização: Construção das Identidades Sociais e Profissionais* (1997), a identidade «não é dada, de uma vez por todas, no acto do nascimento: constrói-se (...) e deve reconstruir-se sempre ao longo da vida» (p.4). O autor sublinha que «o indivíduo nunca a constrói sozinho: depende tanto dos julgamentos dos outros como das suas próprias orientações e autodefinições» (p.4). A identidade resulta de processos de socialização, articulando o que é atribuído (pelos outros) com o que é reivindicado (pelo sujeito). O nome pode ser um ponto de partida, uma referência inicial, mas não define o que se é: pode influenciar e situar, mas não determina. A identidade vai além do nome: é um «produto de sucessivas socializações» (Dubar, 1997, p.6), uma construção social dinâmica que envolve práticas, relações, valores e significados atribuídos ao longo da existência.

Voltando ao exemplo da flor: e se a flor estivesse sempre a mudar de nome? Como poderíamos nomeá-la, reconhecê-la, mantê-la identificável ao longo do tempo, mesmo sabendo que o nome é apenas uma parte daquilo que uma coisa é? É esta a questão que se coloca, também, à educação artística. Como podemos nomeá-la se os nomes são múltiplos, se se sobrepõem, se se contradizem? E que efeitos têm esses nomes, não apenas sobre o que ela é, mas sobre a forma como é percebida, valorizada, integrada (ou não) nas decisões políticas e nos contextos escolares?

Os Vários Nomes: Uma Forma de Liberdade ou de Invisibilidade?

A educação artística foi chamada de vários nomes: educação pela arte, educação para a arte, arte para a educação, expressões integradas, globalização das expressões, área das expressões, educação estética, expressão e intervenção artística, expressão e educação, entre outras, como se pode observar nos vários documentos analisados. Cada designação traz consigo uma determinada visão da arte, uma ideia de educação e uma conceção do papel

que a arte deve ocupar na escola. Nomear, neste caso, é muito mais do que definir conteúdos e modos de apropriação: é atribuir sentidos, funções e lugares. Nos vários documentos, curriculares e legislativos, estas designações refletem tensões, e, sobretudo, hesitações, quanto ao objeto, à função e ao lugar da educação artística na escola. Não se trata apenas de variações linguísticas, mas de *Modos de Dizer* que inscrevem ideias e concepções. Cada nome não apenas diz o que a educação artística é, diz também o que ela foi, pode ou deve ser.

Judith Butler, na obra *Excitable Speech: A Politics of the Performative* (1997), ao refletir sobre os efeitos constitutivos da linguagem, considera que um nome é uma designação atribuída por outro, por uma pessoa, uma autoridade ou um grupo, que confere singularidade e localização social e temporal ao sujeito nomeado. A autora aborda o conceito de «endereço» como modo de posicionar alguém em relação aos outros, «sendo tanto uma forma de reconhecimento quanto de constituição social» (p.29). O nome, neste sentido, pode ser considerado uma maneira de interpelar e constituir um sujeito dentro de um contexto linguístico e social. O nome, continua a autora, embora tenha a função de conferir singularidade, possui também uma dimensão de generalidade e historicidade, por ser compartilhado por outros e derivado de convenções linguísticas (p.30).

O que significa ´negar` um nome à educação artística? Será essa multiplicidade uma forma de liberdade, ou uma forma de invisibilidade e fragilidade institucional?

Como expliquei atrás, o nome pressupõe sempre alguém que o nomeie e, nesse sentido, não significa apenas o que ele diz para cada um de nós: ele pressupõe as visões de quem o nomeou e de quem está habilitado a nomeá-lo em determinados contextos políticos, sociais, artísticos e pedagógicos. Pensar os nomes da educação artística é, portanto, também interrogar as relações de poder, os sentidos atribuídos, os silêncios e as disputas que marcam a sua trajetória institucional. Por isso, além dos vários nomes pelos quais a educação artística foi, e continua a ser, nomeada, esse nome é resultado de ambiguidades e, como assinala Butler, de generalidades e historicidades.

Vejamos, então, na «paisagem» desenhada pelos textos, como a posiciona entre nome(s) e lugar(es).

Quando os documentos se referem a «educação pela arte», como se pode observar nos vários discursos científicos e políticos analisados, retoma-se uma herança expressionista, fortemente influenciada por autores já discutidos na primeira parte desta dimensão, como Read, Lowenfeld e Čižek. As suas ideias foram incorporadas e amplamente divulgadas pela *Associação Portuguesa de Educação pela Arte*⁷⁴, bem como por figuras centrais do pensamento pedagógico português, como Madalena Perdigão, Arquimedes da Silva Santos, João dos Santos, entre outros. Neste enquadramento, as artes são entendidas como meios para o desenvolvimento integral e harmonioso das crianças - tanto no plano individual, como social, apoiando-se em teorias psicológicas que enfatizavam o desenvolvimento da personalidade e em correntes pedagógicas e artísticas que colocavam a expressão individual, a espontaneidade e a imaginação no centro das práticas educativas.

A designação «educação para a arte», por sua vez, remete para o ensino artístico especializado em escolas profissionais, conservatórios, com programas curriculares dirigidos à formação técnica de profissionais ligados às artes. Neste caso, a arte é tratada como área de estudo, que confere estatuto profissionalizante, segundo um modelo em que os saberes estão organizados sob as lógicas de progressão e de avaliação, requerendo prática sistemática e domínio técnico. Esta perspetiva é baseada na ideia de que apenas alguns têm determinadas aptidões naturais, distanciando-se, assim, da maioria das crianças, enfatizando percursos seletivos.

A expressão «arte para a educação» refere-se a uma prática frequentemente baseada em teorias de animação social, mas que ganhou maior visibilidade através de projetos promovidos por entidades culturais ou programas de

⁷⁴ A Associação Portuguesa de Educação pela Arte (APEA) foi fundada em 1956, tendo como presidente a professora Alice Gomes. A associação contou com a participação de diversas figuras proeminentes das áreas da pedagogia, psicologia, música e artes plásticas, incluindo Alice Gomes; Calvet de Magalhães; João dos Santos; Almada Negreiros; Nikias Skapinakis; João de Freitas Branco; António Pedro; Cecília Menano; Breda Simões; Arquimedes da Silva Santos.

In <https://inquietacoespedagogicasii.blogspot.com/2013/12/publicado-no-jl-de-dezembro-calvet-de.html>

«intervenção artística» nas escolas. Nestes casos, a arte surge, predominantemente, como meio para alcançar outras finalidades: motivação, inclusão, inovação pedagógica, rendimento escolar. A sua função é instrumental - diz-se que serve para «transformar» contextos desfavorecidos, envolver as crianças e, sobretudo, resolver problemas educativos em Territórios de Intervenção Prioritária (TEIP)⁷⁵, também denominados de «contextos vulneráveis».

Outras derivações aparecem em designações como «artes na educação». Pode ler-se na revista *Noesis*⁷⁶, a propósito das *Recomendações* proferidas no âmbito da *Conferência Mundial da Educação Artística* (2006), que as artes na educação são entendidas, «de acordo com o papel que desempenham no processo educativo» como «objeto» ou «método de ensino e aprendizagem». De acordo com as autoras: quando são consideradas como objeto «*as artes são a matéria a estudar e pretendem sobretudo desenvolver as competências artísticas*», quando são vistas como «método de ensino e aprendizagem»:

(...) As artes têm um papel instrumental para a aprendizagem de outras disciplinas, quer para melhorar a compreensão dos respetivos conteúdos através da utilização de elementos das artes visuais, da música ou das artes performativas, quer para contribuir para uma melhor adaptação a diferentes estilos de aprendizagem (relembre-se a teoria das ‘inteligências múltiplas’) ou para a contextualização de teorias, através da aplicação prática de disciplinas artísticas. (...)

(Matos & Ferraz, 2007, p.28)

Nesta designação, as artes são encaradas não apenas como objeto de estudo, mas também como metodologia de ensino, ao serem usadas para transmitir conteúdos de outras disciplinas de forma mais «envolvente»; como processo de aprendizagem, por facilitarem a compreensão dos conteúdos a diferentes estilos cognitivos; e como recurso educativo, ao tornar mais acessível o ensino de outras áreas. A sua presença no currículo justifica-se, sobretudo, pelo papel instrumental que desempenham no apoio à aprendizagem de outras disciplinas. A multiplicidade de designações reflete-se também nos próprios programas curriculares, sobretudo no 1.º ciclo, ao longo das décadas de 1980 e 1990, e até

⁷⁵ «Localizados em territórios com maior vulnerabilidade social, tendo em vista garantir a inclusão e o sucesso educativo de todos os alunos, a melhoria da qualidade das aprendizagens, bem como o combate ao abandono escolar (...)» *In* Despacho n.º 7798/2023

⁷⁶ Revista *Noesis*, n.º 73, Lisboa: Ministério da Educação, 2007

aos anos 2000. Encontramos, por exemplo, «Expressão e Intervenção Artística» (1988) ou «Expressão e Educação» (1998), que evoluíram posteriormente para «Área das Expressões». Estas formulações traduzem duas lógicas distintas, mas frequentemente sobrepostas: por um lado, práticas centradas na experimentação de materiais, repertórios temáticos e atividades ligadas a outras áreas curriculares (efemérides, calendário escolar, património); por outro, a tentativa de integração das diferentes linguagens artísticas - expressão plástica, educação musical, expressão dramática - sob a ideia de «Globalização das Expressões» ou, mais tarde, «Áreas de Expressão».

Esta última designação, surgida nas décadas de 1980 e 1990, mantém-se ainda hoje, como se verifica na terminologia adotada pelos Agrupamentos de Escolas, onde continuam a existir os chamados «Departamentos de Expressão».

A tentativa de reunir diferentes áreas sob a designação de «Globalização das expressões» tem também como referência a obra *Educação Artística na Ação Educativa* (1977), de Simone Fontanel-Brassart e André Rouquet, que muito contribuiu para a divulgação desta conceção. Neste livro, os autores descrevem essa integração como prática em que os professores devem mobilizar diversas áreas - música, expressão verbal, matemática - para enriquecer a atividade artística e vice-versa. Como afirmam:

O professor de desenho pode recorrer à linguagem musical para melhor sensibilizar os seus alunos em relação à criação ou ao estudo de ritmos, de gestos, de movimentos. Do mesmo modo, as outras linguagens poderão ser-lhes úteis, servindo, completando, preparando a sua acção. Linguagens falada e escrita podem preparar a expressão gráfica e inversamente. Linguagem matemática e científica pode servir de trampolim para a imaginação..., ou, ao contrário, a manipulação no imaginário pode ajudar à tomada de consciência de fenómenos concretos (p.26).

A conceção de integração revela-se, muitas vezes, como meio para «servir» outras disciplinas ou para preparar atividades destinadas à «mostra» perante a comunidade educativa, sem plano de trabalho definido ou intencionalidade. A globalização, nestes termos, reforça o papel de subsidiariedade, esvazia a autonomia da educação artística e negligencia o objeto de estudo.

A par dessas formulações, encontra-se também a designação «educação estética», referida, por exemplo, nos Pareceres do Conselho Nacional de Educação (1999, 2004). Esta expressão procura recentrar a atenção nas

questões «da fruição, do olhar crítico e da experiência sensível», valorizando não apenas o «fazer artístico», mas também a sua leitura e interpretação, especialmente no campo das artes visuais e da educação museológica.

A sua implementação foi, com frequência, reduzida a ações pontuais, visitas culturais ou atividades extracurriculares, muitas vezes assumidas como complementos ou auxiliares de outras matérias de estudo. A educação estética, neste sentido, permaneceu, na maioria das vezes, como conjunto de intenções teóricas, sem tradução prática, mesmo na área das artes visuais.

A expressão «intervenção artística» aparece com frequência em projetos extracurriculares, geralmente em contextos comunitários ou no âmbito de parcerias entre escolas e artistas, ou entre escolas e associações culturais ou sociais. Nestes casos, a arte é pensada como forma de participação das crianças, mas justificada sobretudo pela transformação social. A sua presença na escola depende, muitas vezes, de objetivos exteriores às próprias artes, sustentados por políticas culturais fragmentadas e episódicas, mais do que por uma política educativa pensada a partir das artes e com as artes.

Nomear é «Criar Realidade»

Retomando o pensamento de Butler (1997), nomear é sempre um ato performativo: nomear é criar realidade. Como escreve a autora:

(...) the scene of naming appears then first as a unilateral action: there are those who address their speech to others, who borrow, amalgamate, and coin a name, deriving it from available linguistic convention, and establish that derivation as proper in the act of naming (p.29).

Neste excerto, Butler mostra como qualquer nomeação é um gesto de poder que delimita possibilidades, define lugares e institui fronteiras de reconhecimento. Nomear é sempre mais do que descrever ou indicar o que algo é: é produzir o que se pretende nomear, inscrevendo-o numa rede de significados herdados - sociais, políticos, pedagógicos - que derivam dos contextos e dos poderes de quem nomeia.

Mesmo com o surgimento da designação educação artística nos documentos oficiais mais recentes, como o *Currículo Nacional do Ensino Básico, Competências Essenciais* (2001), as *Metas de Aprendizagem* (2009/2010), as *Metas Curriculares* (2013) ou as *Aprendizagens Essenciais* (2018), essa

designação nem sempre foi ou é utilizada de acordo com os princípios expressos. Em muitos contextos, o termo é adotado formalmente, mas continua a ser compreendido e aplicado, não raras vezes, a partir de concepções originárias da «Educação pela Arte», com forte compromisso com as visões expressionistas, por força das representações que moldaram e continuam a circunscrever o lugar da educação artística ao longo do tempo.

A reflexão de Butler, neste sentido, torna-se particularmente pertinente, ao afirmar que nomear é «*também tentar fixar o que resiste à fixação*» (p.28). A nomeação, explica a autora, pode ser compreendida como tentativa de estabilizar, organizar ou até simplificar um campo que permanece epistemologicamente instável. Como acrescenta: «the name carries within itself the movement of a history that it arrests» (p.36).

Cada nome traz consigo uma memória sedimentada pelo tempo, e essa repetição histórica atua mesmo quando o nome parece novo. Reencena sentidos passados, busca e reafirma papéis historicizados e repete funções já estabelecidas, mesmo quando enunciada sob outras formas.

Este percurso, feito por aqueles que nomeiam e estabelecem múltiplos nomes, tem gerado, como explicitarei, uma ambiguidade de sentidos que não só confundem, como frequentemente afastam o próprio nomeado - a educação artística - do seu lugar de definição e afirmação. Ou seja, a educação artística torna-se alheia à própria nomeação.

Nomear como Forma de interpelar

Com base no pensamento de Butler (1997), poder-se-ia dizer que a educação artística nem sequer é interpelada, tal é a ausência de resistência aos sentidos que as sucessivas nomeações tentam construir (ou reconstruir) nas práticas. O que se observa, na maioria das vezes, é a força de quem nomeia: a imposição de representações políticas, sociais e pedagógicas que, mais do que clarificar, delimitam e «obscurecem» o lugar da educação artística na escola.

Perante tantas designações atribuídas à educação artística, assistiu-se, e assiste-se ainda hoje, a uma persistente associação, por parte de muitos decisores políticos, discursos académicos, docentes, encarregados de educação e até crianças e jovens, a ideias como: «expressividade», «atividade de

complemento», «tempo livre criativo», «tempo lúdico», «espaço de comemorações», «tempo de motivação», «tempo de felicidade», «tempo de desenvolvimento do eu», entre muitas outras. Estas formulações reduzem-na e limitam-na a dimensões terapêuticas, lúdicas, hedonísticas ou de reconstrução social.

A complexidade da educação artística é, assim, substituída por discursos que a situam fora das áreas de conhecimento, reforçando o seu lugar periférico no currículo. Estas representações revelam-se, muitas vezes, como formas de repetição retórica: insistem numa «repetição de generalidades», marcada pela inércia na tomada de decisões e pela ausência de reflexão crítica sobre o objeto.

A estas repetições discursivas somam-se outras ausências, como a formação inicial e contínua dos docentes, especialmente no 1.º ciclo, o que tem contribuído para a eternização de práticas baseadas na «livre expressão» ou em memórias pessoais, desprovidas de reflexão sobre o que podem ser experiências nas artes. Em muitos casos, continua a persistir a ideia de que nas artes «nada se ensina», secundarizando-as face a outras áreas do saber, como a língua, a matemática ou as ciências.

Ainda que aparentem abrir espaço a outros sentidos, as indefinições do nome ocultam fragilidades. A multiplicidade, que poderia ser uma riqueza, revela-se aqui como ambiguidade: encobre subjetividades, disfarça generalidades, próprias da repetição retórica, e apresenta como novo aquilo que não passa do já dito e do já feito, apenas adornado pelo tempo. Tudo o que se faz e o que se diz traz consigo modos de ver, de estar e de habitar o mundo e, por isso, o nome não é neutro: revela ou oculta as lógicas que sustentam a sua nomeação e, com ela, a sua presença.

Como defende Butler, «the resignification of speech requires opening new contexts, speaking in ways that have never yet been legitimated» (1997, p.41). Essa é talvez a explicação para repensar o lugar da educação artística: abrir, na sua repetição histórica, uma brecha e, a partir das fragilidades de quem nomeia, criar zonas de reinvenção. Nomear, neste sentido, não é apenas afirmar o que algo é, mas disputar o que ainda poderá vir a ser.

Dimensão Antropológica e os Modos de Ver

Resumo

Nesta dimensão do trabalho, procurei, através das vozes de um grupo de docentes, refletir criticamente sobre como «viveram» a educação artística nas suas escolas e como, entre 1975 e 2010, construíram os seus Modos de Ver a educação artística no sistema educativo português, em particular no 1.º ciclo do ensino básico. Orientada pelas suas vozes, reuni fragmentos dos modos como se posicionaram, pensaram e percecionaram a importância da educação artística na escola e na vida das crianças com quem trabalharam. No cruzamento entre o que disseram e o que as palavras podem omitir, emergem os sentidos dos seus discursos que designo como pedagógicos e que me permitem aprofundar as ideias já estabelecidas nos discursos políticos e científicos. Através da conversa-entrevista, entendida à luz de Deleuze como espaço de pensamento e criação, construiu-se um retrato de grupo onde se procuram compreender os sentidos atribuídos à educação artística, à infância e à escola.

O texto analisa os Modos de Ver que atravessam esses discursos, construídos em camadas de memórias, práticas, silêncios e das ideias herdadas de outros tempos. Mostra como certos enunciados sobre a educação artística se repetem ao longo do tempo, sustentando a sua importância com base nos efeitos que produz, no bem-estar, na motivação ou no desempenho noutras áreas. Esta análise problematiza as lógicas que moldam o lugar das artes na escola e interroga categorias tidas como universais.

A Conversa-entrevista: A Educação Artística na minha Escola

Uma Conversa,

O Que é,

Para Que Serve?

(Gilles Deleuze e Claire Parnet, 1998, p.2)

Foi com uma conversa-entrevista sob o tema *A educação artística na minha escola* que iniciei este trajeto com os/as docentes e sobre o lugar da educação artística nas suas escolas. Mas por que motivo escolho esta designação

composta, conversa-entrevista, em vez de me referir simplesmente a uma entrevista? Embora a entrevista seja geralmente organizada segundo os princípios da denominada entrevista «semiestruturada», modelo que segui na preparação deste trabalho, a minha intenção foi a de ter uma conversa: um diálogo entre mim e a pessoa que tinha por diante, deixando que a conversa fosse acontecendo. Esse frente a frente teve duplo sentido: interrogar-me e fazer interrogar. Interrogar no sentido de dar espaço a vários encontros de ideias e também aos desencontros. Interrogar foi, também, pensado como um lugar de pensamento. Não um exercício de perguntas e respostas, mas momentos para poder(mos) falar, ziguezagueando pelos tempos da escola e, quiçá, da vida; relembando memórias e experiências; percorrendo os itinerários que cada um de nós percorreu, ou pôde percorrer, refletindo sobre o que sabe e o que pensa saber, e o que pode vir a saber. Foi precisamente neste exercício que criámos um movimento que foi derivando entre «o aqui e o agora» e «o que foi». Levou-nos, assim, para os territórios e para as geografias da(s) escola(s), percorridas em quase 50 anos para alguns e menos para outros. Nestes trajetos, a conversa fluiu «com elementos vindos de toda a parte» porque «há devires que operam em silêncio, que são quase impercetíveis» (Deleuze, 1998, p.2). Como nos explica o autor, «os devires são geografia, são orientações, direções, entradas e saídas» (p.3). Dito de outro modo, a conversa-entrevista foi um espaço que deu lugar às palavras-ditas, deixando-as deambular sobre os seus retratos da vida nas escolas. O objetivo não foi responder às questões, mas sim «escapar delas», não no sentido de fugir, mas de permitir que o pensamento acontecesse de forma imprevisível, nos interstícios da conversa. O pensamento, diz Deleuze, emerge «nas costas do pensador, ou no momento em que ele pisca» (1998, p.2), i.e., não se dá necessariamente no instante da resposta, mas no desvio, na hesitação, no gesto que nos surpreende, a meio de uma memória, de uma pausa, numa troca de olhares. Foi nestes desvios, nos momentos em que o pensamento nos levava entre as «margens» das palavras livres que se soltavam e encontravam o seu «gaguejar», como diria Deleuze, que vivemos esta liberdade de poder falar de tudo o que está entre o previsto e o imprevisto. Foi nesse «entre» que as ideias inesperadas emergiram, traçando «linhas de fuga» que escapavam ao

previsível. Ao permitir que os entrevistados explorassem as margens e as suas próprias linhas de fuga, fui levada a construir um quadro mais abrangente, onde as conexões entre os fragmentos das ideias revelaram uma multiplicidade de perspectivas, pois como Deleuze sugere: «o que conta em um caminho, o que conta em uma linha, é sempre o meio e não o início nem o fim» (p.24), mas todo o espaço que fica nesse meio, nesse espaço de criação, que a conversa se tornou «É preciso multiplicar os lados, quebrar todo círculo em prol dos polígonos. Uma verdadeira função, multiplicando os lados e quebrando os círculos em prol de novos polígonos de pensamento» (p.16), permitindo construir uma cartografia sobre a educação artística na minha (nossa) escola que se desdobrou em múltiplas temáticas: a formação que tiveram e a que procuraram ter, as linhas traçadas na educação e as vontades políticas, a educação artística como «esquecimento ou suplemento», a hierarquização dos saberes, a preocupação com «o resto», ou (...) A arte serve para tudo (Anexo 1, Entrada 1033 - A23).

A Educação Artística na Minha Escola: Esboços para um Retrato

Todos os tempos são, para quem deles
experimenta contemporaneidade, obscuros.

(Agamben, 2009)

E o que é Tudo?

É a partir da tentativa de perceber o que é «Tudo» que a narração se desenvolve, iniciada com um esboço do retrato de grupo inicial, que acompanha e, ao mesmo tempo, aprofunda a pergunta. Esse retrato não surge de forma imediata nem finalizada, mas em construção. Vai-se desenhando, à medida que as falas se entrelaçam com as memórias e com os Modos de Ver o vivido. Foi-se construindo em camadas, ao ritmo das palavras, dos silêncios, das hesitações, das memórias. Só no final se conseguiu (entre)ver uma forma já capaz de sugerir os contornos de uma outra pergunta: Será que o desenho final do retrato de grupo pode constituir-se numa relação sobre o lugar da educação artística, no primeiro ciclo do ensino básico, nas escolas portuguesas?

É neste registo e com estas possibilidades que penso a conversa-entrevista, não como simples recolha de dados que colijo para apenas extrair informação, mas como gesto narrativo das experiências deste grupo e sobre os seus Modos de Ver a educação artística que, ao serem problematizadas, podem construir outros entendimentos suscetíveis de encontrar outras perspetivas sobre os modos de pensar a educação artística. Por isso, mais do que recolher dados ou organizar categorias e sintetizar as informações que daí advêm, procurei, na escrita, acompanhar o tempo, o espaço e um enredo que ultrapassa as palavras ditas e deixa entrever outros espaços e outros tempos, outras personagens e outras vozes. Tal como numa narrativa, também aqui há o que se poderia denominar «tempos-discursos», tempos vividos nas escolas e nas memórias, habitados por personagens: os professores, as crianças, os *curricula*, os atores políticos e também os silêncios, marcados por tensões entre o que se vive, o que se diz e o que se pensa. É nesse entrelaçamento de tempos e vozes que a escrita ganha um carácter narrativo, não linear, mas aberto e em construção. Foi a partir do pensamento de Walter Benjamin (1987) que encontrei o enquadramento para compreender esta escrita como narração: não como reconstituição de factos e

dados, mas capaz de acolher múltiplos sentidos que não se encerram apenas no que foi dito. Ao escutar os docentes, e ao escrever a partir das suas falas, fui compondo um texto em que os sentidos das palavras se abriram a outras leituras e convocaram outras vozes desses tempos-discursos. Dito de outro modo, para clarificar a minha opção por esta analogia entre as vozes dos/as docentes e a narração, o que pretendi foi construir uma narrativa partilhada, feita de interrogações e de sentidos em aberto, e não uma síntese analítica que me levasse a informar sobre os seus Modos de Ver. É nesse gesto que a distinção proposta por Benjamin (1987) entre «informar» e «narrar» se torna fundamental. A informação explica e esgota-se no instante. A narração prolonga, interroga e transforma, e é essa potência que esta escrita tenta acompanhar (p.203). Na obra *Magia e Técnica, Arte e Política*, no ensaio *O Narrador*, Benjamin diz-nos que a diferença entre informar e narrar está no modo como o conteúdo é transmitido: a informação «só tem valor no momento em que é nova. Ela só vive nesse momento, precisa entregar-se inteiramente a ele e sem perda de tempo tem que se explicar nele» (1987, p.204). A informação é efémera, limitada ao contexto em que é apresentada e não possui a capacidade de se desenvolver ao longo do tempo. Enquanto a narrativa resiste ao tempo, conserva sentidos e permite que outros sentidos emergjam, guardando em si a possibilidade de continuar a viver. É por isso que «metade da arte de narrar está em evitar explicações» (p. 203). A narrativa permite que o ouvinte ou leitor interprete e reflita sobre o conteúdo, ampliando a sua compreensão de forma mais abrangente, integrando vivências, memórias e sentidos que a informação não alcança. É neste sentido que os professores, ao partilharem os seus Modos de Ver, foram narradores das suas visões sobre a educação artística e sobre o lugar das artes no sistema de ensino português. E eu, ao escutá-los, fui também narrando, não como tradução, mas como interrogação a partir do que ouvi, arquitetando um enredo que poderá, talvez, contar, através do retrato final de grupo, como tem sido pensado e vivido o lugar da educação artística nas escolas portuguesas.

É nesse enredo, e no tempo que ainda reverbera o que foi dito, que se inscreve a possibilidade de interrogar o presente a partir da escuta das suas vozes. Como escreve Giorgio Agamben, no ensaio *O que é o Contemporâneo?* (2009), a

contemporaneidade não consiste em coincidir com o tempo em que se vive, mas em «aderir a este tempo através de uma dissociação e um anacronismo» (p. 59). Por conseguinte, a leitura aqui proposta não é diacrónica, baseada na sucessão cronológica dos acontecimentos, mas aproxima-se de uma leitura anacrónica, como a que o autor propõe: leitura que reconhece, nos desfasamentos entre tempos, a possibilidade de ver o que ainda não foi visto. É a partir desta conceção não linear do tempo que se pode compreender o lugar das entrevistas nesta investigação.

Ser contemporâneo é aquele que mantém fixo o olhar no seu tempo, para nele perceber não as luzes, mas o escuro. Todos os tempos são, para quem deles experimenta contemporaneidade, obscuros. Contemporâneo é, justamente, aquele que sabe ver essa obscuridade, que é capaz de escrever mergulhando a pena nas trevas do presente (p.62-63).

Agamben diz que ser contemporâneo não é apenas viver o agora, mas ter um olhar atento ao que ainda não está claro, ao que ainda não está iluminado. É escrever sobre as partes obscurecidas do presente. É nesse sentido que esta escrita se aproxima da contemporaneidade: não para explicar o tempo em que vivemos, mas para tocar o que nele ainda se oculta. O tempo de que aqui se trata não é o tempo dos dados, mas o tempo da escuta e da indagação, para possibilitar interrogar o que ainda é, o que persiste, o que se repete, o que resiste a tornar-se visível. Também Benjamin nas Teses sobre o conceito da história, propõe uma conceção do tempo não linear, quando afirma que «a verdadeira imagem do passado perpassa, veloz. O passado só se deixa fixar, como imagem que relampeja irreversivelmente, no momento em que é reconhecido» (2005, p.226).

Escutar essas vozes hoje é, portanto, forma de responder a essa exigência de leitura crítica, não para fundamentar o que foi, mas para interrogar o que ainda é. Para o autor, o passado só se torna visível quando «algo no presente o faz lampear». Escutar essas vozes hoje, portanto, não é repetir o que foi dito em 2017, mas ativar o que nelas ainda fala de nós, aquilo que persiste, o que se repete, o que ainda continua ativamente a atravessar o presente.

Aproximar-se dessas vozes é também percorrer os seus trajetos, as suas «viagens no tempo da(s) escola(s)», como um arquivo de sentidos que os

retratam e os abrem a outros retratos. Nas suas falas, não se revelam apenas as «palavras ditas», mas os modos de habitar e de ver o mundo.

Quem dá corpo a este retrato?

O retrato revela

(...) um campo cerrado de forças (...)

(Barthes, 1984)

Como posso apresentar o grupo que participou na conversa-entrevista?

Dar a conhecer este grupo é muito mais do que apresentá-lo. Dar a conhecer é o início para abrir o olhar ao que foi sendo construído nas relações que estabeleceram com os espaços por onde passaram e com os sentidos que atribuíram a esses lugares e nos modos como essas relações se tornam visíveis nos seus Modos de Ver. Afirmar estas relações nas suas experiências é também a possibilidade de mostrar uma imagem caleidoscópica que, tal como aludi atrás, interseta as suas vozes, os discursos políticos e científicos, e os fragmentos que revelam a educação artística como «esquecimento ou suplemento». O gesto de dar a conhecer começa, então, aqui com um retrato inicial, construído a partir de alguns dados: idade, habilitação académica, tempo de serviço, género, formação inicial e contínua. Mas estes dados não os definem por si. Apenas sinalizam um contorno, que ganhará «espessura» à medida que as suas falas forem sendo ouvidas, revelando os modos como cada um construiu o seu percurso entre o que foi possível, o que foi desejado e o que ficou «esquecido». É neste sentido que lembro Barthes (1984), que na obra *Câmara Clara* descreve a «Foto-retrato» como:

(...) um campo cerrado de forças. Diante da objetiva, sou ao mesmo tempo: aquele que eu me julgo, aquele que eu gostaria que me julgassem, aquele que o fotógrafo me julga e aquele de que ele se serve para exhibir sua arte (p.27).

Esta construção múltipla é atravessada por olhares, perspetivas e intenções que transformam o sujeito numa imagem construída na interseção de diferentes dimensões e forças: o que o sujeito pensa de si mesmo, o que deseja transmitir, como é percebido pelo fotógrafo e como é representado na imagem que projeta. Neste sentido, o retrato de grupo é muito mais do que aquilo que se vê nos atributos mencionados; eles representam apenas uma primeira camada da complexidade de qualquer retrato. Por isso, este retrato é apenas o princípio

de um aprofundamento da reflexão, não só sobre os seus discursos, mas também sobre aquilo que, ao dizê-lo, nos fizeram ver. Esta camada inicial do retrato prepara, assim, o espaço para outras vozes e outros modos de dizer, através destes Modos de Ver, não apenas sobre a formação, mas também sobre a escola, a infância, os *curricula*, e o lugar que as artes podem (ou não) ocupar nestes lugares.

Primeiros Contornos: Idade, tempo de serviço, habilitações académicas

Nesta construção, esta é, então, a camada mais reconhecível: quantos são, onde estão, a sua formação inicial e contínua. O grupo constitui-se por 25 docentes do 1.º ciclo do ensino básico. A média de idades situa-se nos 48,3 anos e o tempo médio de serviço ultrapassa os 30 anos, sendo na Região Centro onde se verifica uma média mais alta: 52,6 anos. Trata-se, por isso, de um grupo cuja experiência profissional atravessa quase quatro décadas de políticas educativas que marcaram o percurso da escola pública em Portugal. Os dados descritos podem ser observados nos gráficos que correspondem às figuras abaixo:

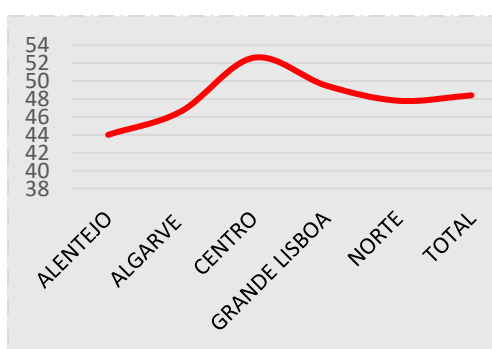


Figura 5 Média de idades

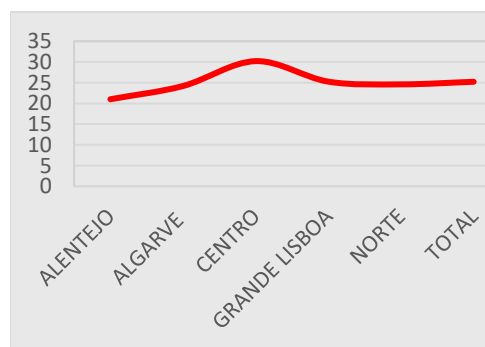


Figura 6 Tempo de serviço

Os docentes participaram voluntariamente no estudo, num total de cinco por cada região de Portugal Continental (Norte, Centro, Lisboa e Vale do Tejo, Alentejo e Algarve). Esta diversidade geográfica não pretende garantir representatividade, mas contribui para alargar o alcance do retrato, permitindo observar, a partir das suas vozes, percursos formativos, experiências profissionais e contextos escolares diversos, bem como o modo como a educação artística é vivida em diferentes realidades escolares. As suas habilitações académicas mostram que 44% possuem o Curso do Magistério Primário, sendo que 16% desses docentes concluíram posteriormente uma

licenciatura em diversos domínios e variantes. Outros 16% têm Bacharelato e Licenciatura em Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico, enquanto 8% possuem a Licenciatura em Ensino no 1.º CEB. Mais 16% concluíram uma Licenciatura numa variante de ensino⁷⁷; 8% possuem Mestrado⁷⁸ e 8% são titulares de uma Pós-Graduação⁷⁹. Apesar de todos possuírem formação na área do ensino, nem todos escolheram, à partida, lecionar no 1.º ciclo do ensino básico, tendo optado inicialmente por variantes como Educação Visual, Educação Visual e Tecnológica ou Português-Francês, orientadas para o 2.º ciclo. Ainda assim, todos exerceram a sua atividade em contexto de monodocência, o que implicava a responsabilidade por todas as áreas curriculares. Essa condição conferia-lhes, em teoria, maior autonomia para gerir o tempo, o espaço e as suas prioridades pedagógicas. Importa referir que os docentes deste estudo não estiveram envolvidos na iniciativa do Ministério da Educação então em curso, designadamente no Programa de Educação Estética e Artística (PEEA),⁸⁰ implementado entre 2009 e 2018. Esta opção partiu de uma decisão intencional, relacionada com o facto de eu coordenar, à época, esse programa a nível nacional. Embora reconheça que a implicação profissional não compromete, por si, uma investigação, optei por escutar docentes que não tivessem integrado esse contexto específico. Trata-se, em grande parte, de um grupo que acompanhou de perto a transformação do sistema educativo nas últimas décadas. Muitos destes docentes entraram no sistema logo após a Revolução de Abril, tendo atravessado as medidas de expansão da escolaridade obrigatória, a integração europeia, diversas reformas curriculares, a introdução dos planos nacionais de formação em várias áreas: leitura, matemática, e os discursos da

⁷⁷ Variantes em ensino: Português-Francês; Educação Física.

⁷⁸ Áreas de mestrado: Linguística e Gestão e Administração Escolar.

⁷⁹ Educação Artística e Administração Escolar.

⁸⁰ O Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) foi uma iniciativa do Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação, implementada entre 2009 e 2018. Visava desenvolver um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte (Artes Visuais, Música /Teatro e Dança); reforçar a parceria com museus, teatros e outras instituições culturais; envolver crianças, docentes e famílias no desenvolvimento do gosto pelas artes; e valorizar a arte como forma de conhecimento. Entre os seus objetivos estavam a promoção de ações conjuntas entre escolas e instituições culturais, o incentivo à dimensão estética da educação através da apropriação de diversas linguagens artísticas, e a sensibilização dos docentes e famílias para o papel da arte na formação das crianças e para a sua relação com outras áreas do saber. Os seus pressupostos incluíam o alargamento progressivo do programa desde a Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo, a formação de professores em contexto de trabalho e a avaliação das práticas educativas desenvolvidas. O PEEA acolheu e desenvolveu subprogramas em parceria com diversas instituições culturais. Foi da autoria de Elisa Marques e por si coordenado.

inovação, do empreendedorismo, das tecnologias de informação e comunicação.

Se, nesta primeira camada do trabalho de dar corpo ao retrato, foram traçados os contornos mais reconhecíveis, agora torna-se necessário um outro nível de leitura: perceber como foram preparados para pensar e trabalhar a educação artística. A formação inicial, nesta área em particular, constitui uma dimensão que pode considerar-se menos perceptível, mas essencial para compreender os modos como os docentes foram construindo o seu olhar sobre o lugar das artes na escola.

Formação inicial: (Re)cortes de um Início

(...) A partir de temas: a Páscoa, ou sobre a Primavera, qualquer tema, sempre partindo do Estudo do Meio, e a partir daí depois adaptavam-se as canções (...).

(Anexo 1, Entrada 696 - A16)

Na maioria (89%), os/as docentes afirmaram que a formação inicial na área da educação artística foi muito deficitária, descrevendo-a como «muito pobre e pouco relevante». Como razões para esta avaliação, apontam a «pouca carga letiva» e o «descuido» no modo como eram encaradas, sublinhando como principal causa a ênfase dada à aprendizagem de técnicas, sobretudo na área da Expressão e Educação Plástica (EEP), com a qual todos tiveram contacto.

Na Plástica [trabalhámos] muito o recorte, a composição, [com os] vários elementos do recorte para fazer os painéis, o estudo de alguns pintores. A minha professora gostava muito do Picasso e o trabalho das formas geométricas, [portanto] a adaptação à matemática (...). (...) para produzir materiais didáticos (...). Era desenho, às vezes fazíamos dobragens. (...) Trabalhámos coisas muito básicas (...) o recorte, a colagem, a modelagem (...) representações de profissões.

(Anexo 1, Entradas 694 - A16; 754 - A17; 471 - A11; 294 - A7; 529 - A12)

Na música, predominou o solfejo, a adaptação de canções sobre as estações do ano e a construção de instrumentos com material reciclado:

(...) Limitamos a aprender umas notinhas, já não sei nada porque nunca mais pratiquei (...) solfejo (...) as notas para cima e para baixo, cantar, cantar, cantar, bater as palmas, bater ritmos... e mais nada.

(Anexo 1, Entradas 294 - A7; 335 - A8)

(...) Na Expressão Musical era reproduzir as canções, memorizar lengalengas.

(Anexo 1, Entrada 754 - A17)

Conheço apenas as notas musicais e tudo se baseou a nível da canção (...) a ensinarmos canções aos nossos alunos.

(Anexo 1, Entrada 1008 - A23)

Nunca me ensinaram como é que se trabalha uma canção com as crianças. (...) Tirando as palminhas, bater o ritmo, as notinhas na pauta, foi a única coisa que aprendi (...)

(Anexo 1, Entradas 1008 - A23; 337 - A8)

Na Expressão Dramática/Teatro, destaca-se sobretudo a dramatização de temas ao serviço de outras áreas e a manifestação «do que vem de dentro», como se observa nos excertos abaixo:

(...) já vivenciei uma experiência um pouco diferente, já nos permitia criar, imaginar algo, e reproduzir tudo aquilo que nos viesse então cá de dentro.

(Anexo 1, Entrada 1009 - A23)

(...) os teatros [eram feitos] a partir das obras de escritores e depois fazíamos toda a dramatização, tudo o que era ao nível dramático, de humor, humorístico, (...) representações de profissões (...) Fizemos um teatro em francês, (...) assim um pequeno sketch (...)

(Anexo 1, Entradas 695 - A16; 790 - A18)

No caso da Dança, estive e continua ausente dos Programas de Estudo das Escolas Superiores de Educação, pelo que se encontram poucas referências, e as que são encontradas estão geralmente integradas na área da Educação Física.

O curso é com variante de Educação Física (...) tivemos obrigatoriamente dança, desde danças tradicionais a danças modernas (...). Ao nível da expressão físico-motora (...) é o jogo, (...) o que se falava muito era o jogo, mas nunca vi desenvolverem o jogo como se fosse com crianças, nós seríamos adultos e o jogo que nos era dado seria um jogo para adultos e não propriamente para crianças (...) durante o curso havia mesmo uma grande lacuna a nível das expressões (...)

(Anexo 1, Entrada 1122 - A25)

(...) na dança, sim, tivemos alguma coisa, mais na dança clássica, foi pouca coisa (...)

(Anexo 1, Entrada 754 - A17)

Nas diferentes áreas, pode ainda identificar-se a presença das tradições escolares, muitas vezes reduzidas à celebração de efemérides e a práticas comemorativas, contribuindo para a integração rotineira e superficial das artes no quotidiano escolar.

No âmbito da metodologia de projeto, sempre a partir de temas: a Páscoa, ou sobre a Primavera, qualquer tema, sempre partindo do Estudo do Meio, e a partir daí depois adaptavam-se as canções. Ainda hoje há canções, que passo aos miúdos. E tenho lá o dossier. Também muito a construção de instrumentos, de maracas, de reco-reco (...)

(Anexo 1, Entradas 696 e 697 - A16)

Com base nas suas palavras, torna-se possível delinear com maior clareza a formação inicial recebida nas diferentes instituições de formação nas áreas da educação artística. Independentemente da idade ou do tempo de serviço, a formação inicial do grupo caracterizou-se, no caso da Expressão e Educação Plástica (EEP), pela aprendizagem de técnicas avulsas (recorte, colagem, entre outras), desenvolvimento de temas e construção de materiais ao serviço de outras áreas. Nas restantes expressões, predominou o mimetismo, a reprodução de temas próximos do quotidiano das crianças e uma «suposta» transversalidade. Ao nível teórico, destacou-se a justificação das artes como meio de desinibição e bem-estar. Nas diferentes áreas, pode ainda identificar-se a presença das tradições escolares, muitas vezes reduzidas à celebração de efemérides e a práticas comemorativas, contribuindo para uma «quotidianização» das artes.

A Formação contínua e as coisas que o(s) Tempo(s) permite(m)

O meu agrupamento investe imenso na formação, mas
muito Matemática e Português.

(Anexo 1, Entrada 59 - A2)

Partindo da constatação, expressa por grande parte do grupo, de que a formação inicial foi «pobre e deficitária», importa agora perceber como, ao longo da carreira, os docentes procuraram colmatar essa lacuna através da formação contínua. Que oportunidades tiveram? Que caminhos encontraram, ou não? Cerca de 88% dos/as docentes entrevistados afirmam não ter tido investimento na formação contínua nestas áreas. Entre os fatores que ajudam a explicar essa realidade, surgem com frequência a «falta de tempo», a pressão dos «exames» e, sobretudo, a prioridade dada à Matemática e ao Português, prioridade atribuída ao Ministério da Educação, às direções dos agrupamentos de escolas e também a eles próprios.

A formação, que no nosso caso é obrigatória, temos de fazer 25h por ano (...). Tenho tentado diversificar um pouco. Já fiz várias nas áreas das expressões, plástica, musical, mas também tenho de centrar naquilo que nós tendencialmente achamos que é mais importante ou relevante para a formação dos alunos, na Matemática e no Português.

(Anexo 1, Entrada 472 - A11)

Parecem, pois, indicar que, ao longo dos anos, pouco foi feito para contrariar esse «novo começo». A ausência de investimento na formação contínua em educação artística não se explica por uma única causa, mas resulta de um conjunto de fatores que se foram acumulando com o tempo: o cansaço trazido pelos anos de profissão, o peso das tarefas administrativas e das mudanças curriculares, a escassez de oferta e a forma como essa formação tem sido organizada, frequentemente sem relação com a importância atribuída à educação artística, que continua a não ter um lugar na formação contínua, nem o mesmo estatuto das outras áreas do currículo. É assim que contam, neste excerto, como as decisões institucionais e as escolhas individuais acabam por dar lugar ao que consideram essencial, deixando a educação artística «à margem».

Posso ter feito alguns seminários, alguns workshops pontuais (...). O meu agrupamento investe imenso na formação, mas muito Matemática e Português

(Anexo 1, Entradas 59 - A2; 427 - A10)

Sinceramente, não tenho feito nenhuma, porque tem havido muitas mudanças no currículo, (...) tenho direcionado a minha formação contínua mais para as áreas nucleares: Português e Matemática.

(Anexo 1, Entradas 199 - A5; 257 - A6)

A formação, que no nosso caso é obrigatória, temos de fazer 25h por ano (...). Tenho tentado diversificar um pouco. (...) Fiz uma série de formações na área da Matemática, uma série de formações na área de ciências, do ensino experimental, e estou sempre à espera de aparecer alguma coisa a nível de expressão artística e nunca tenho... e depois como ando sempre a saltitar de escola em escola e de agrupamento em agrupamento nunca consigo nada a nível de formação.

(Anexo 1, Entrada 472 - A11)

Nós chegamos ao final do ano ou ao início, os nossos Centros de Formação pedem-nos sugestões e nós esquecemo-nos de pedir a parte das expressões artísticas

(Anexo 1, Entrada 311- A7)

Apesar da quase ausência de investimento, 8% dos docentes referem ter tido experiências pontuais, por iniciativa própria, na formação contínua nestas áreas, promovidas por sindicatos, autarquias, a Casa do Professor ou programas como o Plano Nacional de Leitura (PNL). Estas experiências, ainda que recordadas «com gosto», não rompem com o percurso traçado na formação inicial, antes o prolongam. O que emerge é, uma vez mais, as instituições que promovem a formação repetirem a aprendizagem de técnicas, a

experimentação com materiais e experiências avulsas, reforçando o que já se fazia.

(...) há um programa [autarquia] muito giro que é Educação pela Arte, eles põem os professores das várias expressões artísticas e depois pegamos numa história e cada turma desenvolve uma expressão artística (...).

(Anexo 1, Entrada 458 - A10)

Fiz uma (...) de Expressão Plástica mais ou menos há 8, 9 anos, através do Sindicato da Zona X, em XXX. Fiz muita coisa, fiz pintura, fiz colagens (...) nós trabalhamos vários tipos de materiais, que eles escolheram (...), trabalhamos em vidro, trabalhamos com café, com feltros, aprendemos várias técnicas de pintura. Foi uma área que realmente gostei de trabalhar... e de ver desenvolvida porque realmente eu não tinha conhecimentos.

(Anexo 1, Entradas 338 - A8; 846 - A19)

Quando observamos com mais atenção os poucos que referem formações específicas, 3% na área da Música e 5% na Expressão e Educação Plástica, o que encontramos é, mais uma vez, um prolongamento do modelo inicial: formações com materiais reciclados e temas repetitivos. O investimento, quando existe, incide quase exclusivamente sobre as «manualidades», reforçando estereótipos escolares que pouco ou nada têm que ver com experiências na educação artística ou com a sua problematização.

(...) A intenção da formação [Plástica] foi o que normalmente trabalhamos nas escolas, os materiais que existem na escola (...).

(Anexo 1, Entrada 260 - A6)

(...) Fiz algumas formações a nível de Expressões Plásticas, nomeadamente trabalho com barro, com gesso, com talha (...)

(Anexo 1, Entrada 621 - A14)

(...). [Na Plástica foi mesmo elaboração de materiais e utilização de materiais que tínhamos construído: aquelas prendas da Páscoa, aqueles dias mais significativos, festivos].

(Anexo 1, Entrada 886 - A20]

(...) Foi mais uma consolidação de conhecimentos e também o despertar para o desenvolvimento de algumas competências, no sentido de trabalhar a transversalidade curricular (...)

(Anexo 1, Entrada 699 - A16)

(...) Sempre a aprender técnicas novas e formas de desenvolver a nível das expressões (...)

(Anexo 1, Entrada 654 - A15; 260 - A6)

Foi na Expressão Plástica, com a duração de dois dias, em que abordamos diferentes temas, trabalhamos diferentes materiais, desde o azulejo, a pintura (...) trabalhar vários objetos, não

fi[cámos] por um material (...) nada assim muito vasto, o tempo não permitia grandes coisas (...) nessa área.

(Anexo 1, Entrada 1014 - A23)

Aprendi [a tocar flauta], mas não como ensinar, agora que aprendi há 2 anos (...). Uma formação que foi muito interessante, (...) mas depois lá está, aquilo não chega, uma pessoa sente-se pouco à vontade.

(Anexo 1, Entrada 845 - A19)

Entre os fatores que explicam o desinvestimento na formação contínua em educação artística, surgem, além do cansaço acumulado ao longo dos anos de profissão, as exigências crescentes da escola, o número de reuniões, a sobrecarga burocrática e a dificuldade em captar a atenção das crianças. Tudo isso, explicam, acaba por limitar a disponibilidade para procurar outras oportunidades de formação.

(...) Eu também não tenho procurado, porque com o aumento da carga horária, com o aumento das reuniões mais a nossa vida pessoal (...) a pessoa sai do trabalho cansada, desgastada, porque hoje é muito mais difícil captar a atenção das crianças do que era há muitos anos. (...) Já tenho alguns anos de serviço, por isso posso comparar. (...) Saio daqui[escola], quero ir para casa, quero não pensar mais nisto (...) não me apetece sair daqui e ir-me “enfiar” numa sala a ter formação até às nove da noite, dez da noite, não sei quantas vezes por semana a ter formação (...).

(Anexo 1, Entradas 620 - A14; 977 - A22)

A escassez da oferta formativa nas áreas artísticas leva muitos docentes a recorrer à *Internet* com o objetivo de encontrar soluções para aquilo que sentem não saber fazer e para dinamizar alguma atividade, normalmente associada a festas que decorrem na escola.

Não existe muita oferta de formação nas áreas artísticas, o meu investimento tem sido na pesquisa na Internet de ideias para dinamizar atividades, na partilha com os colegas e os programas direcionados para essas questões.

(Anexo 1, Entradas 912 - A21; 1087 - A24)

Mas o que se encontra na *Internet*?

Numa leitura atenta pelos repositórios informais disponíveis *online*, confirmam-se, mais uma vez, nas artes visuais, atividades relacionadas a datas festivas, com materiais reciclados, quase sempre orientadas por uns fins decorativos. Na música, surgem canções e lengalengas para memorizar, acompanhadas por gestos repetitivos. No teatro, as propostas centram-se na expressão de emoções, na dramatização de histórias infantis ou em jogos de faz-de-conta.

Na dança, quase não há propostas, e as que aparecem remetem para coreografias relacionadas, mais uma vez, com as festas da escola, amplificando-se assim um quadro de ideias «pobres», fáceis de executar e desprovidas de qualquer experiência artística. A estes obstáculos soma-se um outro conjunto de «pressões» que contribuem fortemente para o afastamento da educação artística do quotidiano escolar: as solicitações exteriores feitas às escolas: projetos, concursos e programas que, ao longo do ano, definem, de acordo com as prioridades dessas instituições, um conjunto de atividades avulsas em cada uma das áreas.

(...) Nós temos um projeto ligado à leitura e à escrita, e estamos muito absorvidos (...). Ainda o ano passado [...] houve um concurso que era aqui numa cidade perto de XXX, que era das fadas e eu quis entrar e participei e foi extraordinário (...).

(Anexo 1, Entradas 83 - A2; 399 - A9)

Simultaneamente, a existência das AEC, muitas vezes asseguradas por técnicos especializados ou professores de outras áreas, cria a ideia de que a educação artística «já está a ser feita», libertando os docentes da responsabilidade de a integrar nas suas práticas. Mas o que esta suposta delegação de competências produz é, de facto, um vazio: a educação artística deixa de fazer parte de qualquer trabalho regular e sistemático com as crianças.

Os professores também fazem muito pouco, porque como nós temos as AEC [...], e essa atividade é dada por professores do 260 [Educação Visual], acabamos por não dar muita importância, porque os alunos já têm. É uma questão do próprio sistema que condiciona isto.

(Anexo 1, Entrada 600 - A13)

A partir da sua formação contínua, que novas linhas podemos acrescentar ao retrato deste grupo?

Desde logo, evidencia-se uma profunda assimetria na formação: a Expressão e Educação Plástica (EEP) é claramente dominante, enquanto a Música, o Teatro e a Dança surgem quase ausentes. A estas fragilidades reúnem-se a hierarquização dos saberes, por parte do poder político, diretores de agrupamentos de escolas (AE) e até deles próprios, expressa na centralidade atribuída ao Português e à Matemática nas formações promovidas por escolas e Centros de Formação. Como afirmou uma das docentes: «No agrupamento investe-se imenso na formação... mas muito em Matemática e Português. De

artes, raramente aparece alguma coisa» (Anexo 1, Entrada 427 - A10). São estas dimensões da formação, inicial e contínua, que nos permitem perceber como o retrato pode ser um jogo de forças, tal como menciona Barthes: ele desenha-se com os contornos do que se é e faz, com as possibilidades que cada um cria a si mesmo - é bem certo -, mas também com o cerrar de forças que vão delimitando os jogos dos possíveis. Daí dever-se perguntar: se este é o retrato que os próprios docentes traçam com tanta clareza, como foi possível que, ao longo de décadas, as mesmas ausências se tenham mantido, repetido e ignorado, sem que nada verdadeiramente mudasse na formação?

O Retrato e as linhas que desenharam a Educação

Não podemos separar a educação artística da educação
em geral (...)

(Anexo 1, Entrada 227 - A5)

Mas há ainda outros fatores que ajudam a ir esboçando este retrato. A forma como os docentes falam sobre a educação artística na sua escola e sobre as políticas educativas que foram atravessando os anos, traz uma outra camada ao retrato. Enquanto narradores, nesta parte da história referem o percurso da educação, em geral, e da educação artística, em particular, desde o 25 de Abril de 1974. O que se segue é, por isso, a terceira camada deste retrato, construída a partir dos modos como percebem os movimentos da educação em Portugal e o lugar da educação artística nestas trajetórias.

Nesta conversa-entrevista, pedi-lhes, então, que desenhassem, com linhas, o percurso da educação em Portugal, no plano geral e no da educação artística, a partir do 25 de Abril de 1974. Ao traçado juntaram palavras: expressões que, para cada um, traduziam os movimentos que foram reconhecendo nas políticas educativas: avanços, retrocessos, suspensões, desvios. A partir destes contributos, construí duas composições visuais: uma dedicada à educação em geral, outra à educação artística⁸¹, que se apresentam mais à frente. Esboçaram, por esta via, os trajetos da educação e das transformações que testemunharam, construindo as próprias imagens do percurso vivido desde a Revolução de Abril. É com as suas palavras que re(contam) expectativas,

⁸¹ Embora o espaço temporal do estudo seja de 1974 a 2010, as entrevistas foram realizadas em 2017, pelo que os testemunhos acompanham inevitavelmente os discursos sobre as políticas educativas até esse mesmo ano.

promessas e mudanças que se anunciaram e não chegaram a acontecer. É a partir do que viveram no interior das escolas que podemos acompanhar o traçado das linhas que marcaram, nas suas palavras, as políticas educativas ao longo do tempo, e das suas implicações nos quotidianos escolares. A maioria dos/as docentes reconhece as «conquistas» do 25 de Abril, sobretudo no acesso à educação, mas muitos sublinham que a transformação da escola foi evidente, embora nem sempre tenha alterado significativamente as práticas educativas. A ideia mais recorrente é a de um sistema que fala de «mudança», mas que mantém práticas profundamente enraizadas. Mesmo sem recorrerem a fundamentação teórica explícita, constroem, a partir da experiência vivida, um olhar atento e crítico sobre a escola e sobre o desfasamento entre os discursos políticos e as realidades quotidianas. Como referiu uma das docentes:

Os discursos são discursos, são meramente discursos. Os discursos reconhecem a importância (...). Todas as questões da cidadania, e do homem tudo é reconhecido, é tudo muito demagógico. (...) Agora as mudanças de facto centrais dentro das escolas, (...) quanto a mim não estão a acontecer.

(Anexo 1, Entrada 976 - A22)

Esta desconfiança face aos discursos da retórica política encontra eco noutros testemunhos que sublinharam o desfasamento entre o discurso de «inovação» e as salas de aula:

Um cirurgião ou um hospital ou uma sala de cirurgia possivelmente agora está completamente diferente de há uns anos atrás. No entanto, se um professor que faleceu há 40 anos viesse agora a uma sala de aula facilmente a identificava. (...) Continuamos a ter os alunos virados para a frente, para o quadro, sentados a ouvir (...) Acho que isto diz tudo sobre a educação no nosso país.

(Anexo 1, Entrada 934 - A21)

A metáfora do cirurgião revela a permanência de uma organização escolar centrada na lógica transmissiva com práticas que resistem, apesar da sucessão de reformas anunciadas como transformadoras. Tal como lembra Nóvoa, ao citar David Tyack e Larry Cuban, é essa continuidade que define a chamada «gramática da escola», composta por elementos que se mantêm praticamente inalterados ao longo do tempo:

Há um conjunto de evoluções que produzem a gramática da escola: alunos agrupados em classes graduadas, com uma composição homogénea (...) espaços estruturados de acção escolar, induzindo uma pedagogia construída essencialmente no interior da sala de aula; horários escolares rigidamente estabelecidos, que impõem um controlo social do tempo escolar; saberes organizados em disciplinas escolares, que são as referências estruturantes do ensino e da pedagogia (p.41).

Foi esta gramática que foi «sobrevivendo», reinstalando-se sob novas aparências, e que os docentes reconhecem nas suas experiências quotidianas: rotinas que se mantêm, discursos que mudam, mas estruturas e práticas que continuam a sustentar-se. As reformas, muitas vezes anunciadas sob o lema da inovação, acabam por preservar as mesmas lógicas de regulação e exclusão. Muda-se a linguagem, mas conservam-se os mecanismos de controlo, como se a gramática permanecesse e apenas as palavras se renovassem.

Para quem visita muitas das escolas de hoje, encontra a imagem das filas de mesas de alunos virados para a frente, tal como referem os docentes, e um controlo social do tempo e dos *currícula*. Foi neste sentido que as mudanças não alteraram de modo significativo a organização «herdada» de outros tempos. E é assim que ganham sentido as vozes dos docentes, que descrevem o movimento da educação como sucessão de reformas que pouco alteraram o essencial.

Que imagem se forma, afinal, quando os/as docentes são convidados a desenhar o percurso da educação, desde 1974?



Figura 7 Linhas traçadas pelos/as docentes sobre o percurso da educação em geral.

A linha ascendente que desenham é justificada, sobretudo, pela abertura que esse momento trouxe em termos de ideais de «inovação» e «democratização», em claro contraste com a rigidez nacionalista do regime de Salazar: «Vivia-se num regime muito fechado, com uma educação baseada em Deus, Pátria e Família» (Anexo 1, Entrada 684 - A15). Nas suas palavras, o contraste entre o

pré e o pós 25 de Abril torna-se evidente como um percurso inacabado que ainda não esbateu todas as suas marcas:

Acho que se fez um grande percurso, mas a luta tem que continuar por uma escola para todos, uma escola que não discrimina, uma escola que valoriz[e] todos os saberes. (...) Acho que desde o 25 de Abril a [Educação] melhorou bastante. (...) Recordo-me da escola onde os maus estavam todos na fila dos maus, (...) os que não aprendiam, na fila mais escurinha, aquela mais encostada à parede, lembro-me que era criança e entristecia-me que estivessem ali colegas que brincavam comigo e que depois entravam na sala e ficavam tão atrofiados que não conseguiam “ser gente”, ficavam ali encostados, e essa escola, felizmente, terminou já há muito. Portanto, acho que se fez muito, mas deveríamos ter feito mais.

(Anexo 1, Entrada 117 - A2)

A partir do momento descrito como de «grande progressão» e do «entusiasmo»⁸² vividos no 25 de Abril, houve «uma calma e razoabilidade» (Anexo 1, Entrada 501, A11).

Entre os anos 80 e 90, o desenho das linhas feito pelos docentes revela uma perceção de estabilidade, muitas vezes representada por uma linha reta. A partir dos anos 2000, porém, os testemunhos indicam uma mudança de ritmo: surge um «movimento em ziguezague, feito de altos e baixos», registado por 96% dos entrevistados/as. Esta imagem gráfica traduz um período de instabilidade, marcado por avanços e recuos sucessivos e sustenta a ideia, comum a todos, de que a educação «devia estar noutra patamar». Esta leitura das trajetórias educativas ganha sentido nas palavras de Pintassilgo e Mogarro:

(...) Em Portugal, passados quase trinta anos depois da revolução de 25 de Abril de 1974, a Escola para Todos enquanto construção do processo de autonomia de alunos, professores e população em geral, que se quer mais profundo do que um sistema quantitativamente mais abrangente dos escolares, ainda está por cumprir, como o demonstram os problemas e os debates que atravessam o campo educativo (2003, p.21).

É neste contexto que as linhas desenhadas aos altos e baixos ganham particular relevo. Se, para o período de estabilidade representado por uma linha mais estática, os/as docentes não apresentam justificações explícitas, já nas linhas dinâmicas, feitas de altos e baixos, emerge, a partir dos seus discursos, uma dimensão de análise que ajuda a compreender estas oscilações. Essa dimensão remete para a ausência de um plano a longo prazo para a Educação e para a

⁸² A expressão referida era: «momentos de loucura», contudo o sentido era o de entusiasmo, pelo que se alterou no texto. (Entrada 501, A11).

insistente retórica da mudança e da inovação. Os/as docentes referem uma sucessão de medidas políticas que se apresentam como novas, mas que raramente são acompanhadas das ruturas necessárias para instituir outras formas de pensar a escola, a infância e os saberes. Esta perceção reforça a imagem dos altos e baixos, que descrevem um movimento centrado entre intenções e realizações, onde o curto prazo e os discursos de inovação se sobrepõem à construção de outras realidades educativas.

Nas (entre)linhas dos discursos da(s) mudança(s): A ausência de um plano a longo prazo

Porque andamos aqui um bocado ao sabor das
vontades das políticas públicas (...)

(Anexo 1, Entrada 606 - A13)

A ausência de um plano de longo prazo e as constantes mudanças são encaradas pelos/as docentes como uma entropia ao desenvolvimento das práticas educativas e aos seus modos de vivenciar a escola. Assinalam estratégias político-educativas contraditórias, marcadas por uma insistente retórica da mudança, sem que exista uma reflexão sobre um projeto político e partilhado para a educação.

(...) Nos últimos anos tem havido muitas mudanças, mas mesmo muitas (...) São tudo medidas avulsas, vem um e diz: isto está tudo errado, agora vamos fazer isto. Chega outro e diz: isto está mal, vamos fazer assim. (...) Não pensam que quando mudam alguma coisa também têm que dar formação aos professores e têm que criar as condições nas escolas para implementar aquilo que dizem. (...) Vamos mudar porque eu gosto mais disto (...) vêm com o modelo (...) de outros países que não sabemos bem (...).

(Anexo 1, Entradas 219, 220, 229 - A5)

As alterações sucessivas são vistas como fatores de instabilidade, traduzindo-se na multiplicação de medidas avulsas que, muitas vezes, não chegam a ser concluídas devido às transições entre governos, provocando sucessivos recomeços. Esta dinâmica contribui para a sensação de imprevisto e descontinuidade, afetando tanto o quotidiano escolar como as perspetivas de futuro.

Além disso, os/as docentes referem a «importação» de modelos externos, sem discussão pública ou análise crítica da sua adequação ao contexto nacional. Essa

prática, aliada à ausência de escuta dos profissionais, reforça a percepção de que as decisões políticas sobre a educação se mantêm afastadas das realidades das escolas, como se fossem exteriores àqueles que as vivem e concretizam no dia-a-dia.

Acho que nós nunca tivemos uma análise profunda do que está implementado na Educação. E nunca tivemos tempo de amadurecer resultados para refletir sobre eles e propor coisas novas. Porque andamos aqui um bocado ao sabor das vontades das políticas públicas. Não é a questão do dinheiro. Isso é outra questão que pode condicionar (...), [é o espírito crítico que é preciso], esse questionamento que nós temos de fazer e que deveríamos fazer e apostar naquilo em que acreditamos. (...) Todos nós temos um bocadinho de responsabilidade. Porque temos de ser críticos sobre a nossa ação e sobre a ação dos outros; não podemos estar sempre a interferir com os outros e nós próprios, às vezes, ficamos aquém daquilo que é suposto nós fazermos.

(Anexo 1, Entrada 606 - A13)

Esta instabilidade das mudanças coloca os profissionais da educação numa posição de constante adaptação e remete para políticas de ciclo curto, estratégias marcadas por decisões conjunturais e reformas de curta duração, pensadas mais para produzir resultados visíveis do que para sustentar processos reais de mudança.

No seio de tantas mudanças, os/as docentes interrogam-se sobre como tudo tem mudado e, simultaneamente, como vai ficando tudo na mesma, recorrendo à metáfora do «cirurgião», como referido anteriormente para assinalar a profunda discrepância entre os «discursos-ditos» e os «feitos dos discursos»: «Mudou muita coisa, mudou, não quer dizer que tenha mudado tudo para melhor, mas mudou» (Anexo 1, Entrada 900 - A20).

Estas palavras podem ser problematizadas de acordo com o pensamento de Nóvoa (2005), quando reflete sobre a forma como a escola, ao alargar o acesso à educação, acabou por reproduzir os modelos tradicionais do passado:

O facto de a escola ter de acolher um elevado número de crianças, jovens e adultos, com o objetivo de combater o analfabetismo e de dar resposta à escolaridade obrigatória, tenha reproduzido os modelos do 'tempo antigo' ao 'novo tempo' e conduzido, por esta via, a um ensino a um maior número de alunos no menor tempo possível, [utilizando] uma gramática escolar e uma pedagogia geométrica através da organização do espaço, da distribuição dos alunos, dos métodos de ensino, como modalidades de transmissão de conteúdos, da avaliação, dos materiais e dos Programas (p.29).

A reprodução dos modelos herdados do «tempo antigo» aplicados ao «novo tempo» parece continuar a manutenção de realidades educativas estruturadas de acordo com «(...) regularidades, repetições, a partir de lógicas mecanicistas e positivistas» (Canário, 1999, p.99). Como reforça o autor, as reformas vêm e vão, mas a escola e as suas gramáticas permanecem quase inalteradas: os mesmos modos de organizar o tempo, o espaço e os saberes.

Essa alteração é reforçada pelas falas dos/as docentes:

Uma das coisas que me apercebo é que, de um modo geral, nós continuamos a ensinar como ensinávamos há 30, 40, 50 anos, apesar das nossas crianças serem totalmente diferentes, (...) por isso, não me parece que tenha havido de um modo geral uma evolução significativa.

(Anexo 1, Entrada 1154 - A 25)

(...) Mas a realidade do dia-a-dia da prática das escolas é o ensino dirigido. (...) Um ensino dirigido para as massas, para o aluno padrão. E estas coisas são difíceis de mudar.

(Anexo 1, Entrada 504 - A 11)

A escola vai preservando, assim, uma estrutura que, apesar da retórica de mudança, responde, sobretudo, às expetativas do «aluno padrão». Esta estrutura tenta, agora, corresponder às exigências dos resultados e dos saberes considerados relevantes dos discursos neoliberais centrados na «eficácia», na «excelência» e na formação de «recursos humanos» para o mercado de trabalho. Como observa Nóvoa (1992), esta nova missão «reformista» tem como núcleo central a «eficácia social» dos sistemas educativos, traduzida na valorização dos resultados, dos *rankings* e da excelência:

Na década de 80 o tema da Reforma voltou à ribalta da cena educativa na maioria dos países desenvolvidos. As orientações reformadoras prolongam a tendência dos anos 60 em favor das ciências, da matemática e da tecnologia no quadro de uma maior coerência e standardização dos conteúdos e de uma melhoria significativa dos resultados. O desejo de contribuir para a redução das “desigualdades sociais” transforma-se agora na vontade de assegurar uma maior “eficácia social” dos sistemas educativos (p.63).

As mudanças são encaradas, então, como geradoras de «entropias» e de muita «burocracia» no desenvolvimento da ação educativa, que na sua opinião deixam «(...) menos tempo disponível para os alunos» (Anexo 1, Entrada 770 - A 17). Nas suas palavras, ganha forma a imagem de uma pirâmide: no topo, as decisões da mudança, no meio, as direções das escolas e na base, os/as docentes,

frequentemente tratados como meros executores de sucessivas «renovações» que alteram ciclicamente parcelas avulsas da vida escolar.

Por norma, estas alterações focam-se principalmente nas disciplinas de Português e de Matemática e numa miríade de projetos avulsos ligados às questões da cidadania, empreendedorismo, imposições dos órgãos do poder autárquico e de outras parcerias locais, bem como a comemoração de festividades associadas ao calendário escolar⁸³, ações consideradas, pelo poder central e pelas direções dos agrupamentos como essenciais para o desenvolvimento do projeto educativo das escolas⁸⁴.

De direção para direção é tal qual como o governo: vai-se instituir uma modalidade, vem outro governo e institui outra modalidade. Tal como nas direções das escolas acontece a mesma coisa. Nós (...) estamos cá deste lado, temos de acatar as ordens e cumpri-las.

(Anexo 1, Entrada 767 - A17)

Nesta imagem da pirâmide, as direções das escolas, de acordo com as suas vozes, funcionam como mediadoras e legitimadoras daquilo que o poder central pretende implementar; os professores acabam por se subordinar ao que lhes é solicitado, sem que lhes seja pedido qualquer contributo ou opinião.

Estes movimentos de reorganização exigem mecanismos para colocar em ação o cumprimento das «ordens estabelecidas» em nome da «inovação». No entanto, os sucessivos impulsos reformadores promovidos por diferentes governos ainda mantêm os resquícios de tempos mais longínquos. Como salienta Rui Canário (1999), esta lógica encontra um reflexo nas palavras escritas por Cubberley já em 1916:

As nossas escolas são, num certo sentido, empresas em que as matérias-primas, isto é, as crianças, têm de ser modeladas e transformadas em produtos. As especificações para a manufactura provêm das exigências da civilização do século XX e é tarefa da escola construir os seus alunos de acordo com as especificações aceites. Isto exige boas ferramentas, maquinaria especializada, medidas contínuas de produção para ver se o produto está acabado de acordo com as especificações, eliminar gastos na manufactura e uma grande diversidade de produto (1999, p.101).

⁸³ Dia do Patrono, Dia dos Namorados, Dia da Matemática, Halloween, Salto de Gigante, Eco escolas, entre outras.

⁸⁴ O projeto educativo das escolas integra estas atividades que se vão repetindo ano após ano.

As sucessivas reformas emanadas de vários centros de decisão foram «multiplicando os órgãos de controlo, acrescentando os níveis regionais ao nível central de decisão» (Nóvoa, p.63). Estas dinâmicas são vividas com desconforto por parte dos/as docentes, não apenas pela perceção de que o seu papel se reduz à reprodução das diferentes políticas, mas também pelo controlo implícito que essas mudanças induzem. São mudanças que não se chegam a consolidar e que rapidamente se desfazem e são substituídas, sem que cheguem a ser compreendidas ou apropriadas pelos próprios professores.

Aquelas mudanças todas que foram introduzidas pelo governo de xxxxxx (...), depois vem outro, faz-se uma formação ao nível do novo programa do Português, mas depois põe-se de lado (...) e retrocede aqui porque vêm as metas. (...) [devia ter no mínimo uns quantos anos para se consolidar]

(Anexo 1, Entradas 734; 735 - A16)

Porque há um dia em que alguém acorda e diz: hoje quero metas curriculares... No outro dia acordamos: temos de alterar o programa, então vamos mexer no Português e na Matemática, não temos de mexer em mais nada (...). Ou seja, vamos andando o tempo todo em oscilações e vai havendo um desgaste muito grande, não só no corpo docente, mas também ao nível da educação no nosso País. E nas nossas crianças, porque acho que não estamos a dar estabilidade ao nível da educação.

(Anexo 1, Entrada 1047 - A23)

Houve muitas mudanças. E continua a haver mudanças demais, na minha perspetiva, ultimamente são mudanças todos os anos, mudanças de programas, eu acho que nós nem sequer chegamos a perceber muito bem da mudança do programa e já está aí outro.

(Anexo 1, Entrada 813 - A18)

O excesso de mudanças sentidas por este grupo de docentes insere-se numa lógica centralizadora de pensar o sistema educativo sem que essas mesmas mudanças rompam rotinas ou estimulem práticas diferentes das que estão instituídas. Insiste-se, desse modo, na manutenção de conceções de aprendizagem assentes na transmissão e memorização, com base em métodos padronizados e orientados para resultados quantificáveis, e no reforço de um «currículo pronto-a-vestir de tamanho único» (Formosinho, 1991, p.262).

Contudo, à medida que os discursos da mudança se acumulam e, como dizem os docentes, «nada muda», Popkewitz (1990, p.51), citado por Nóvoa, recorda-nos que, por vezes, a «mudança é mais significativa do que parece». Esta ideia convida a refletir sobre o que realmente muda. Se olharmos retrospectivamente,

as mudanças são visíveis, não tanto nos objetivos declarados pelos poderes políticos, mas naquilo que está nas entrelinhas dos discursos e das ações.

Ao longo do tempo, é possível observar como a escola molda e ajusta imaginários que privilegiam a padronização, a eficácia e o controle, alimentando uma cultura escolar que favorece o conformismo em detrimento da experimentação, da crítica e da liberdade pedagógica.

Perante o discurso inflacionado da renovação e as subtilezas do que muda sem parecer mudar, importa recentrar a discussão educativa num horizonte mais amplo. Nóvoa afirma a necessidade de abrir os sistemas de ensino a novas ideias:

Em vez da homogeneidade e da rigidez, a diferença e a mudança. Em vez do transbordamento, uma nova concepção da aprendizagem. Em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação (s.d, pp.15-16).

Este apelo à renovação exige mais do que novas medidas: exige novas ideias. Hannah Arendt escreveu que «uma crise apenas se torna catastrófica se lhe respondermos com ideias feitas, i.e., com preconceitos» (Nóvoa, p.16). Por isso, o pensamento contemporâneo sobre educação não pode limitar-se a reproduzir o que já se conhece. Como refere o autor:

Em vez de reformas sucessivas que reafirmam o que já existe, o desafio é pensar uma escola que ainda não conhecemos; uma escola que, talvez, só possa nascer da recusa ativa da escola que temos (1992, p.7).

Pensar uma escola que ainda não conhecemos implica também interrogar aquilo que nela é legitimado como saber. É neste ponto que emerge a segunda linha de análise: a hierarquização dos saberes.

O Retrato e as linhas que desenhavam a educação artística

Porque com estas mudanças todas, o problema é que não há uma visão para a educação, a educação artística e as expressões são consideradas o “parente pobre” da educação.

(Anexo 1, Entrada 225 - A5)

E o que é, afinal, o «resto»?

No retrato que aqui se continua a construir, desenhado a partir das suas falas, esse resto torna-se visível. Tal como fizeram ao traçar as linhas do percurso da

educação em geral, também quando falam da educação artística recorrem ao desenho para dar forma ao que ficou «à margem». A reflexão crítica que se segue parte dessas percepções e das interpretações que fazem dos discursos políticos, sociais e pedagógicos, e propõe linhas de análise que articulam a educação com a educação artística. Porque, esta última, como mostram as suas vozes, permanece profundamente dependente do modo como se pensa e estrutura a educação como um todo. Como é observado, a ausência de um plano para a educação tem repercussões inevitáveis na educação artística, entendida como subsistema interdependente do sistema educativo. A fragilidade da formação inicial, o reduzido investimento na formação contínua (por falta de oferta) e a valorização reiterada do Português e da Matemática são circunstâncias que contribuem para que este grupo considere a educação artística como o «parente pobre» da escola.

A partir do 25 de Abril, ou seja, nestes últimos anos, o que eu acho é que não houve plano a longo prazo, não houve, nem a longo, nem a médio prazo. Os partidos políticos, os deputados, deveriam (...) em vez de se considerarem oposição, juntarem-se todos e cooperarem na elaboração de um programa que vigorasse durante 16, 17, 18, pelo menos 20 anos, (...) para esta linha poder ser “certinha”. Porque com estas mudanças todas, o problema é que não há uma visão para a educação, a educação artística e as expressões são consideradas o “parente pobre” da educação, e sempre que se mexe com os “parentes ricos”, quem é que vai sofrer?

(Anexo 1, Entrada 225 - A5)

As linhas traçadas são, assim, feitas de altos e baixos. Predominam movimentos ondulantes: 80% referem movimentos instáveis e descontínuos; apenas 20% desenhavam uma linha reta, para afirmar que, na sua opinião, não houve qualquer evolução desde o 25 de Abril. Esta percepção parece corresponder à análise feita na *Dimensão Histórica e os Modos de Dizer*, onde se identificaram longos períodos de silêncio legislativo e ausência de medidas concretas para a área.

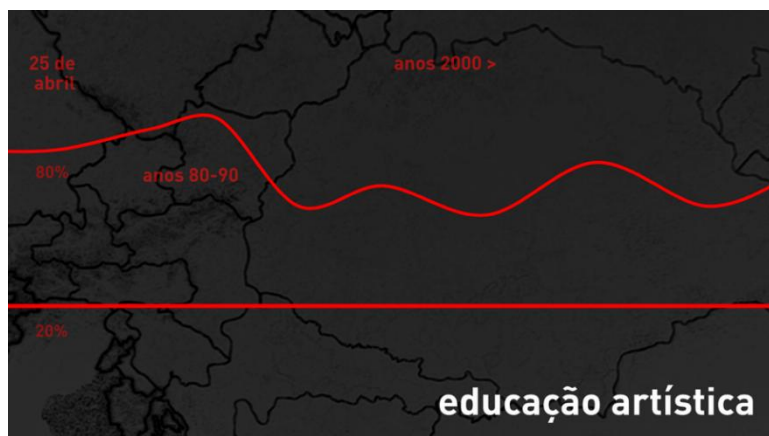


Figura 8 Linhas traçadas pelos/as docentes sobre o percurso da educação artística no sistema educativo.

Entre os fatores mais apontados para justificar estes traçados irregulares e instáveis estão os exames, os *rankings* das escolas, os programas extensos, a ênfase nas áreas de Português e Matemática, o ensino padronizado para muitos alunos ao mesmo tempo e o fraco investimento político na concretização da educação artística nas escolas, em contraste com a importância que lhe é atribuída nos discursos. Emergem, assim, duas linhas de reflexão específicas sobre a educação artística, linhas que se entrelaçam na própria ideia de educação que foi prevalecendo ao longo das décadas e que condicionou profundamente as práticas escolares nesta área: o esquecimento e a formação inicial e contínua dos professores.

O «Esquecimento»: A educação artística surge, nos testemunhos recolhidos, como área sistematicamente omitida pelas políticas educativas, marcada por silêncios institucionais e por uma constante marginalização face às disciplinas consideradas nucleares, sendo a estrutura curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico frequentemente apontada como uma das principais condicionantes desse esquecimento, ao funcionar como obstáculo à sua presença efetiva nas práticas educativas.

A Formação inicial e contínua: A insuficiência da formação inicial e a escassa oferta de formação contínua na área da educação artística são identificadas como obstáculos à presença efetiva e comprometem a «qualidade» e a intencionalidade artística dos/as docentes nesta área.

O Esquecimento: Entre o vivido e o Consentido

A [Flexibilização curricular] é necessária, (...) mas logicamente aliviando também, os programas (...). Senão fica tudo na mesma, porque senão é estar a “remexer”, é estar a alterar “daqui e dali”, as coisas mantêm-se iguais (...).

(Anexo 1, Entrada 988 - A22)

Se, nas linhas traçadas sobre a educação em geral, os/as docentes aludem a mudanças contínuas e a sucessivas reformas, quando se referem à educação artística o que se evidencia é uma sensação de esquecimento. Como refere uma das professoras: «A expressão artística no discurso político em relação ao 1.º ciclo quase que está esquecida» (Anexo 1, Entrada 308 - A7).

Se eu tivesse de escolher uma das áreas onde se nota menos mudança e menos alterações é realmente na área das expressões, o que nos leva a questionar realmente porque é que não se tem apostado na mudança? Se não se aposta na mudança, não se aposta porque está bem assim? Ou será que estão esquecidas? Podemos fazer estes dois pensamentos... e então em termos de educação artística é onde, apesar de tudo, se nota menos aposta do governo... e da administração central... e das entidades competentes (...). A devida importância não, não! Nem os políticos, nem a sociedade, nem... e na maior parte nem os docentes atribuem e acham que é um extra.

(Anexo 1, Entradas 292 - A6; 22 - A1)

A ideia de esquecimento começa por tornar-se visível na forma como a educação artística é considerada na organização curricular do 1.º Ciclo do Ensino Básico, como indica este grupo: a carga horária atribuída é reduzida, a distribuição do tempo é absorvida por exigências da avaliação centrada no Português e na Matemática, e a monodocência, neste contexto, reforça a concentração nos saberes considerados centrais.

O 1.º Ciclo merecia uma grande revisão curricular, diminuir [os tempos de Português e de Matemática] ou então abrir espaço de uma forma, alterando os horários e contrariando um bocadinho esta coisa das escolas a tempo inteiro (...). O 1.º Ciclo tem pouca expressividade (...). Neste domínio acho que tem ficado muito esquecido pelos nossos governantes, (...) há um medo em mexer (...)

(Anexo 1, Entradas 983, 989 - A22)

Não se podendo considerar a falta de tempo como um fator determinante, esta é muitas vezes interiorizada pelos próprios docentes, que a apontam como condicionante das suas decisões. Mesmo tendo a liberdade para articular ou

integrar conteúdos, pelo regime de monodocência, o tempo reduzido é frequentemente assumido como motivo suficiente para não a integrar, canalizando-o para as áreas consideradas mais importantes.

(...) É uma pena que o nosso currículo também, a matriz curricular, o tempo destinado a essas áreas seja também tão pouco, comparativamente às outras áreas curriculares, em que os programas são de facto muito extensos, com graus de abstração muito elevadas para as crianças, com esforço para elas e para nós muito grande e, todo o tempo é necessário e todo o tempo faz falta e parece que as áreas das expressões, que devem andar de mãos dadas. É pena que os tempos destinados sejam de facto muito curtos. A [Flexibilização curricular] é necessária, (...) mas logicamente aliviando também, os programas (...). Senão fica tudo na mesma, porque senão é estar a “remexer”, é estar a alterar “daqui e dali”, as coisas mantêm-se iguais (...).

(Anexo 1, Entradas 980, 988 - A22; 715, 716 - A16)

Apesar de os discursos políticos promoverem a ideia de uma maior autonomia profissional e de flexibilização curricular, os/as docentes descrevem uma realidade bastante distinta, a de uma «liberdade condicionada»: «Todos os agrupamentos são muito autónomos, dentro daquilo que nos deixam fazer. Esta é a nossa autonomia» (Anexo 1, Entrada 597 - A13). Esta contradição é analisada por Stephen J. Ball no artigo *Performativities and Fabrication in the Education Economy: Towards the Performative Society?* (2000), onde descreve como a retórica da autonomia integra as reformas educativas em que «controls overlay rather than replace disciplines» (p.3). O sistema de regulação que não opera por imposição direta, mas por responsabilização individual, no qual a liberdade profissional é moldada por expectativas externas, metas quantificáveis e padrões de desempenho que limitam, na prática, a ação pedagógica dos professores (pp.8-9). Mesmo que os/as docentes tenham, em teoria, liberdade pedagógica para trabalhar a educação artística, são confrontados pela invisibilidade dos mecanismos de controlo que a própria autonomia «encobre», deixando educação artística sem espaço nas suas práticas.

A culpa é para dividir. Por um lado, o próprio sistema ao transformar o 1.º ciclo em carga horária distribuída nos dias é um erro em monodocência, é um erro. Isto veio fazer com que nós, de uma forma pouco ou muito consciente, focamos o nosso dia ou a nossa semana para as 8h da Matemática, para as 7h de Português... e deixamos as expressões ali, um bocadinho. As expressões são mesmo um bocadinho, são o ‘parente pobre’.

(Anexo 1, Entrada 595 - A13)

Os discursos de autonomia que acompanham as reformas educativas transformam-se em dispositivos de controlo indireto que orientam as práticas docentes para as áreas consideradas centrais, nos quais a ideia de performatividade (Ball, 2000) se aproxima das «práticas de governança» descritas por Popkewitz (2004). Do mesmo modo, normalizam e moldam tanto os professores como as crianças, inserindo-os em «sistemas de razão» que visam produzir determinados tipos de sujeitos, não se limitando a melhorar o ensino ou a aprendizagem, mas envolvendo formas de poder que fabricam e estabelecem normas de inclusão e exclusão (pp.3-5).

Ora, no caso deste grupo de docentes, estas práticas de governança são notórias nas formas como organizam o tempo, distribuem as prioridades e justificam a ausência da educação artística. As suas falas revelam como a autonomia é vivida como adaptação constante a pressões externas, e como os saberes artísticos, por não se inscreverem nos domínios valorizados pelos sistemas de avaliação, vão sendo colocados num lugar secundário. Se os conceitos de «práticas de governança» ajudam a compreender os mecanismos que moldam os docentes, a escola e o currículo, as vozes deste grupo revelam também os efeitos dessas práticas. A ambivalência entre a presença simbólica da educação artística e a sua ausência prática atravessa as suas vozes: como aquilo que é sempre dito, mas nunca concretizado. A área surge, assim, simultaneamente lembrada, no plano das intenções, e esquecida no plano da ação. Como sintetizam:

(...) Se nós formos perguntar a alguém neste momento⁸⁵ se acha importante a questão das expressões no currículo, na educação das crianças, eu acredito que toda a gente diz que sim... Ao nível político, a nível da própria comunidade em que estamos inseridos, a nível dos encarregados de educação, (...) que é muito importante. E quando nós perguntamos: Então e de que forma é que é importante? E como é que poderíamos fazer com que isso aconteça? Na teoria vai haver muita sugestão, (...) mas na prática acaba por não existir, (...) pelo menos pela minha experiência, é isso que eu tenho vivido.

(Anexo 1, Entrada 1037 - A23)

De que modo estas falas contribuem para continuar a retratar o grupo?

Que sentidos dessas memórias se integram em «dar corpo ao retrato»?

Como encaram a dualidade entre o que se diz e o que se faz?

⁸⁵ Refere-se a 2017.

E de que forma se foi instalando esta rotina silenciosa, dificilmente contestada, por ter sido naturalizada ao longo do tempo?

Se, nas suas palavras, se torna visível a ausência da educação artística e os mecanismos que a sustentam, também nas entrelinhas se revelam hesitações e justificações que denunciam a interiorização dessa ausência como algo quase inevitável. São também eles que se deixam instalar nas rotinas, sem grandes sobressaltos. Esta ausência é vivida como modo de estar na escola, numa normalidade instalada. Apesar do conflito entre o que se diz que se deveria fazer e as circunstâncias que moldam o quotidiano escolar, emerge um discurso repetido, que na maioria das vezes é também consentido. É entre o vivido e o consentido que as rotinas dão corpo a este retrato.

Formação inicial e contínua: Entre o que se disse e o que (não) se mudou

(...) uma mudança terá de partir logo daí, da formação dos nossos professores, em começarem a ver a área das expressões como algo a ser aplicado e a ser trabalhado de uma forma diferente da que estamos a fazer nas escolas do 1.º ciclo.

(Anexo 1, Entrada 315 - A7)

Como observámos ainda no início da construção do retrato de grupo de docentes, a formação inicial foi, na sua maioria, realizada em Escolas do Magistério Primário e em Escolas Superiores de Educação, caracterizada por uma abordagem centrada nas manualidades, na aplicação de técnicas isoladas e na reprodução de modelos pré-estabelecidos. Esta tendência foi transversal às diferentes áreas da educação artística: na expressão plástica, os professores recordam atividades baseadas em colagens, dobragens e modelagem; na música, a aprendizagem limitava-se muitas vezes ao manuseamento da flauta de bisel, com foco no solfejo; na expressão dramática, as práticas eram reduzidas a dramatizações de textos e à exploração de emoções; e na dança, a formação foi praticamente ausente, embora alguns elementos do grupo refiram que esta se encontrava ligada à disciplina de Educação Física. Esta abordagem centrada no fazer manual sem qualquer intencionalidade em experiências artísticas, contribuiu para a construção de um imaginário empobrecido sobre o que é, e o que pode ser, a educação artística. A ausência de contacto com

repertórios diversificados, com práticas artísticas contemporâneas e com fundamentos teóricos problematizadores das artes e do mundo, perpetuou a ideia de que estas áreas são acessórias ou suplementares, fáceis de executar e pouco exigentes do ponto de vista conceptual. Esse legado, herdado da formação inicial, não só moldou as primeiras experiências profissionais como continuou, em muitos casos, a marcar a forma como os docentes pensam, planificam e concretizam as suas atividades. Partindo, então, deste conjunto de práticas que foram trazidas pela formação, como as suas vozes já contaram, a prioridade apontada é a necessidade de uma formação inicial diferente, mais consistente e articulada com a realidade do 1.º ciclo.

(...) É inquestionável [a formação na educação artística]. Toda a gente diz isso. Agora, da teoria à prática é que vai uma grande distância.

(Anexo 1, Entrada 76 - A2)

(...) Talvez porque também se tenha a consciência, a nível nacional [nos Institutos Politécnicos], de que não é uma área (...) que seja valorizada (...) acaba por haver um investimento no que é mais valorizado. Se as áreas das expressões não são valorizadas em termos de formação, também não estão a dar o devido valor que deveriam ter dado. Portanto, uma mudança terá de partir logo daí, da formação dos nossos professores, em começarem a ver a área das expressões como algo a ser aplicado e a ser trabalhado de uma forma diferente da que estamos a fazer nas escolas do 1.º ciclo.

(Anexo 1, Entrada 315 - A7)

O lugar da educação artística na formação inicial, tal como a sua integração no currículo do 1.º ciclo do ensino básico, não foi, ao longo dos anos, matéria de debate que permitisse questionar estas atividades desenvolvidas nas escolas. O mesmo se passou ao nível da formação contínua que, como observámos, pouco mais fez do que repetir os mesmos lugares-comuns e propor ilustrações miméticas, marcadas por profunda «pobreza de práticas». Ainda que este estudo não se foque de forma pormenorizada na formação docente em educação artística, procuro evidenciar, a partir da experiência deste grupo, o quanto essa formação, ao longo de quase 50 anos, se manteve num registo entre as manualidades e a livre expressão, assente sobretudo na vontade individual ou em oportunidades pontuais, e não numa política estruturada para a valorização da educação artística. Neste contexto, a formação inicial e contínua dos/as docentes acompanhou a visão político-social que os diferentes discursos foram projetando sobre a educação. Como observámos

anteriormente, na análise dos discursos políticos, essa visão centrou-se fundamentalmente na hierarquização dos saberes, nas necessidades do mercado de trabalho, na introdução das novas tecnologias e na inclusão de uma diversidade de temáticas relacionadas com o património, entre outras. A educação artística, apesar dos discursos acerca da sua importância, não adquiriu lugar de pleno direito na formação dos/as docentes. A formação inicial e contínua seguiu, ao longo dos anos, os desígnios que as sucessivas Reformas foram prescrevendo, mas sem traçar caminho para a educação artística; um rumo que, como assinala Nóvoa, «tem sido difícil de definir» (2009, p.27).

Retomando a metáfora de Almada Negreiros: «quando não se quer ver uma coisa, coloca-se outra à frente», esta ajuda-nos a compreender como, ao longo do tempo, os poderes políticos foram deslocando o olhar para outras questões consideradas mais urgentes, o que acabou por influenciar também o que a escola estabelece como prioritário. Uma dessas prioridades é justamente o alinhamento com orientações e metas definidas por organizações internacionais, como a OCDE, cujos instrumentos de avaliação e comparação global, como o Programme for International Student Assessment (PISA), passaram a ocupar o centro do discurso político-educativo. A escola passou a ser medida de acordo com critérios de eficácia e com a sua capacidade de produzir resultados quantificáveis e competitivos. Masschelein e Simons, na obra *In Defence of the School a Public Issue* (2013), utilizam a ideia de «*responsible school*», aquela que: «allows itself to be judged on the added value it produces and, ultimately, on the extent to which it makes young people employable» (p. 18). Em nome da «qualidade», da «inovação» e da responsabilização (*accountability*), foi-se impondo uma racionalidade que determina os saberes legítimos, o que merece ser ensinado, e o que deve ser avaliado. De facto, como referem os autores, a educação tem vindo a ser substituída por uma lógica centrada na certificação de resultados:

The European Qualifications Framework (...) conveys the message that scholastic education has no monopoly on learning (...) It is the learning outcomes or competencies that count, not where or how one has acquired them.

(Masschelein & Simons, p.21)

O que está em causa, alertam, é a redução da escola a um mero «selo de qualidade» das aprendizagens, tornada redundante num sistema de aprendizagem permanente em que tudo pode ser validado, independentemente dos contextos ou dos processos vividos. A par disso, os discursos da aprendizagem passaram a articular-se com as exigências da produtividade e do mercado de trabalho, promovendo uma conceção de competências como resposta às necessidades da economia: «Competencies are explicitly intended to link up with the needs and demands of the labour market... Employability, it would seem, is the word around which the discourse and thinking about the school is oriented today» (Masschelein & Simons, 2013, p.76, 77). Esvaziando-se a função da escola como espaço de abertura ao mundo, reduzimo-la a um instrumento de formação do «útil» e do imediatamente aplicável.

Contra essa visão utilitarista, os autores reafirmam a ideia de que a escola é preparação no sentido mais lato: preparação para nenhum fim específico: «The school, we might say, is preparation for the sake of preparation» (p. 77). É essa disponibilidade para o inesperado, para o comum e para o não instrumental que está em risco quando o espaço escolar é ocupado por lógicas externas e por imperativos económicos. À medida que os discursos da eficiência, das métricas e da normalização se foram instalando nas políticas educativas, também a formação inicial e contínua em educação artística se viu «marginalizada». As prioridades passaram a concentrar-se nos planos nacionais de formação dirigidos ao Português e à Matemática, como se pode observar em vários programas de governo, especialmente entre 1995 e 2010, dos XIII aos XVIII Governos Constitucionais. Durante este período, a aposta nas áreas consideradas essenciais foi sucessivamente reforçada, com destaque, por exemplo, para o Plano de Ação para a Matemática e o Plano Ação de Leitura (2006), ambos lançados no âmbito do XVII Governo Constitucional. Consequentemente, falar da formação em educação artística é falar nas prioridades assumidas e também no poder regulador da formação de professores, que foi moldando não apenas o que se ensina, mas também os modos como se ensina. Como afirmam Popkewitz e Pereyra (1992):

A formação define e transmite os limites permissíveis nos quais o ensino e os estilos de raciocínio e ação que importa incorporar na prática pedagógica devem ter lugar (...). Estilos de raciocínio, categorias explicativas e práticas “admitidas” na formação de professores, tudo isto legitima interesses e ações sociais específicas, ao mesmo tempo que se omitem outras possibilidades (p.20).

Todas estas hierarquias de saberes, de raciocínios e de categorias explicativas voltadas para o «tempo da escola» como um espaço de saberes hegemónicos, foram conduzindo a educação artística a um lugar «sem tempo», e, por via desta quase ausência. A formação inicial e a contínua, especialmente no 1.º ciclo do ensino básico, seguiram percursos semelhantes. Segundo os docentes, há uma perceção generalizada de que esta não é uma área valorizada à escala nacional, o que justifica o investimento noutras com maior visibilidade.

Esta desatenção dada à formação dos/as docentes já tinha sido assinalada em sede dos diferentes Relatórios dos Grupos de Trabalho⁸⁶, que constatarem esta quase ausência de formação específica nas áreas da educação artística. No Relatório de 1996, afirmava-se que no 1.º ciclo «os professores, embora reconheçam a importância da área das expressões e apreciem os seus programas, não os praticam, em primeiro lugar por não se sentirem à vontade, por falta de formação» (p.9). Esta constatação foi aprofundada no Relatório do Grupo de Contacto (2000), que considerava que a formação era um dos pontos críticos para o futuro da educação artística no 1.º ciclo:

Mesmo que beneficie de apoio de um professor coadjuvante, o professor deve, (...), deter os conhecimentos, a sensibilidade e a motivação requeridos para saber incluir a iniciação artística na formação básica geral (p.17).

Ainda neste documento se sublinha que o «modelo vigente» não assegura a aquisição de metodologias específicas, nem na formação inicial nem na contínua, mesmo nos centros de formação das associações de professores nestas áreas, comprometendo, por inerência, a implementação de práticas artísticas significativas. E acrescenta-se:

O domínio de competências específicas, que devem ser adquiridas no processo de formação inicial dos/as docentes, constitui-se assim como um fator decisivo para a implementação de um trabalho rigoroso no domínio da iniciação artística prevista na lei (pp.15-16).

Apesar destas constatações insistentes nos relatórios oficiais, os obstáculos à formação em educação artística persistiram e ainda persistem. António Nóvoa,

⁸⁶ Grupo de Trabalho Interministerial: Relatório/Síntese. Despacho conjunto n.º 7/ME/MC/ 96; Relatório do Grupo de Trabalho entre os Ministérios da Educação e da Cultura; despacho conjunto n.º 1062/2003 dr-ii série de 27 de novembro; Relatório do Grupo de Trabalho entre os Ministério da Educação e da Cultura: A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspetiva das Políticas Públicas.

refletindo sobre o percurso da formação de professores após o 25 de Abril, reconhece esse impasse:

Depois de 1974 muito se disse e se fez neste campo. Mas tem sido difícil instituir programas que, assegurando a necessária preparação científica, não descurem a dimensão pedagógica, nem a relação à prática e à cultura profissional docente. Sobrepor as disciplinas de base às ciências da educação e às práticas de ensino não resolve qualquer problema. Mas são muitos os interesses que dificultam a necessária reforma. E não será a formação contínua a colmatar as deficiências da formação inicial. O século XXI abre com uma grave indecisão nesta matéria (2005, p.39).

Estas palavras ajudam a compreender a persistência de um impasse que atravessa décadas. A dificuldade em articular as diferentes dimensões da formação docente, científica, pedagógica e da profissionalidade permanece um obstáculo à construção de outras formas de pensar a formação. O que as palavras do autor reivindicam não são revisões de planos curriculares, mas que se repensem as próprias lógicas que sustentam a sua organização.

Entre a ausência e a permanência das «Heranças»

A Escola-Piloto para a Formação de Professores de Educação pela Arte pretende, exactamente, apontar para uma globalização das expressões artísticas, ao desenvolvimento da personalidade da criança.

(Santos, entrevista concedida à RTP, 1976)

Apesar da quase inexistência de formação em educação artística garantida pelas políticas públicas, foram desenvolvidas diversas iniciativas formativas em várias instituições. Essa realidade permite reconhecer diferentes lógicas que atravessaram o percurso da formação docente neste domínio: uma lógica de «ausência», resultante do descomprometimento dos poderes políticos; uma lógica do tecnicismo, marcada pelas «manualidades», como se observa nas conversas-entrevistas e que se faz sentir ainda hoje em muitos quotidianos educativos do País; e, por fim, uma lógica de «permanência», sustentada por ideias herdadas de legados internacionais que encontraram forte acolhimento em Portugal ainda antes do 25 de Abril de 1974, bem como noutros círculos da Europa e dos Estados Unidos. Entre as múltiplas iniciativas, umas mais estruturadas, outras pontuais ou de curta duração, selecionei duas, por me parecerem particularmente relevantes no contexto português: a *Formação de*

*Educadores pela Arte*⁸⁷, no Conservatório Nacional, cuja conceção e direção do curso esteve a cargo de Arquimedes da Silva Santos⁸⁸, e a ação do Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian. Detenho-me, em primeiro lugar, na experiência da Escola-Piloto para a Formação de Professores de Educação pela Arte. Importa sublinhar, desde já, que não se pretende aqui analisar a estrutura curricular do curso, nem o conjunto das disciplinas lecionadas ou os seus conteúdos programáticos, mas antes dar atenção às ideias e conceções de educação artística que estiveram na base deste projeto formativo.

Numa entrevista à RTP1⁸⁹, em 1976, Arquimedes da Silva Santos, professor e pedopsiquiatra, descreve de forma geral o funcionamento do curso-piloto de *Educadores pela Arte*, lecionado no Conservatório Nacional de Lisboa entre 1971 e 1981, uma iniciativa que o Plano Nacional de Educação Artística viria mais tarde a classificar como «uma experiência pedagógica pioneira» (PNEA, p.15).

⁸⁷ A Escola-Piloto para a Formação de Professores de Educação pela Arte foi criada por despacho ministerial em 25 de setembro de 1971, tendo funcionado no Conservatório Nacional. O plano curricular articulava disciplinas teóricas e práticas, seminários e estágio profissional, e integrava: Expressão Dramática e Corporal, Expressão Musical, Expressão Plástica, Expressão Rítmica e de Movimento, Psicopedagogia da Expressão, História da Arte, Formação Cívica e Cultural e Metodologias das Expressões, entre outras.

⁸⁸ «Arquimedes da Silva Santos (1921 - 2019). Médico, professor, poeta e ensaísta, pioneiro da educação pela arte em Portugal, teve intervenção nas áreas política, cívica e artística, tendo sido uma das grandes figuras da história política e cultural do Concelho de Vila Franca de Xira. (...) Licenciou-se em Medicina na Universidade de Coimbra em 1951, onde fez também o Curso de Ciências Pedagógicas, tornando-se especialista em neuropsiquiatria infantil. Foi bolseiro do governo francês para aperfeiçoamento em Pedopsiquiatria e Psicopedagogia na Salpêtrière e na Sorbonne e convidado para Assistente estrangeiro na Faculdade de Medicina de Paris, obtendo o diploma daquela especialidade. Foi Assistente do Centro de Investigação Pedagógica do Instituto Gulbenkian de Ciência, fundação onde ministrou vários cursos, e desenvolveu estudos nas áreas da psicopedagogia e das expressões artísticas. Ministrou cursos no Centro Artístico Infantil do Acarte. Foi consultor psicopedagógico para as Comissões de Reforma e Orientadora do Conservatório Nacional e responsável pela Escola-piloto de Formação de Educadores pela Arte no Conservatório Nacional de Lisboa. Foi fundador, professor e presidente do Conselho Pedagógico da Escola Superior de Educação pela Arte do Conservatório Nacional de Lisboa, até à sua extinção em 1984, e professor-coordenador na Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa, até à sua aposentação, em 1999. Teve um papel pioneiro e destacado em várias organizações associadas à Intervenção Artística e à Arte-Educação, nomeadamente na Associação Portuguesa de Educação pela Arte, no Instituto de Apoio à Criança, na Associação Portuguesa de Educação Musical e na Associação Portuguesa de Musicoterapia». In Museu do Neorrealismo, em [https://www.museudoneorealismo.pt/acervo/esp%C3%B3lios/esp%C3%B3lios liter%C3%A1rios/arquimedes-da-silva-santos](https://www.museudoneorealismo.pt/acervo/esp%C3%B3lios/esp%C3%B3lios%20liter%C3%A1rios/arquimedes-da-silva-santos)

⁸⁹In <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/entrevista-a-arquimedes-da-silva-santos/>



Still de RTP Arquivos. Entrevista a Arquimedes da Silva Santos.

Tal como explicita na entrevista concedida à RTP, Arquimedes da Silva Santos identifica dois tempos distintos nesta experiência. Inicialmente, nos três primeiros anos, a formação centrava-se nas linguagens artísticas já presentes no Conservatório - Música, Teatro e Dança. A partir de 1974, com a reestruturação da experiência, novas dimensões foram integradas:

(...) Enquanto na primeira nós estamos particularmente atentos a uma escola, onde as artes no Conservatório estavam consideradas: a Música, o Teatro e a Dança, introduzimos depois uma nova dimensão que nos interessava, que era exactamente a das artes plásticas e da literatura infantil. Por consequência, (...) esta escola pretende, exactamente, apontar para uma globalização das expressões artísticas, ao desenvolvimento da personalidade da criança. Não é propriamente para formar artistas, mas para ser um meio especial de educação.

(RTP1, 1976)

O plano curricular, como explica, tinha a duração de três anos e previa um primeiro ano propedêutico, seguido de dois anos com maior incidência na componente pedagógica e na prática com crianças. O objetivo era equilibrar, de forma integrada, a formação artística, a formação pedagógica e a psicopedagogia da expressão artística:

O nosso curso tem um plano um pouco ambicioso, na medida em que temos de dar, ao mesmo tempo, matérias de ordem pedagógica e psicopedagógica da expressão artística e educação estética, e, ao mesmo tempo, temos de estar atentos às expressões artísticas propriamente ditas: Movimento e Música e Drama, a Expressão Visio-plástica, a expressão Poética-Literária e a Oficina Educativa. (...) Para formação de educadores pela arte, temos um plano; temos outro currículo para professores do ensino artístico (...).

(RTP1, 1976)

Numa época em que estas áreas estavam praticamente ausentes do sistema educativo, Santos clarifica que o curso era dirigido sobretudo à educação pré-escolar e ao trabalho com crianças com «dificuldades», particularmente nos dois primeiros anos do então ensino primário:

Nós julgamos que é um projeto novo entre nós, e tem viabilidades, e que está orientado para sector que até agora não tem sido tratado, que é a educação da infância. A nível do pré-primário, creio que é onde a nossa escola poderá, de certo modo, dar um contributo original e autêntico; uma outra abertura, que é exactamente nas crianças com dificuldades, com problemas, particularmente, nos dois primeiros anos da instrução primária.

(RTP1, 1976)

Para aprofundar o seu pensamento sobre esta experiência pedagógica, recorro aos escritos onde Santos procura sistematizar os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentaram esta proposta de formação. Na obra *Perspetivas Psicopedagógicas da Expressão Artística* (s/d)⁹⁰ propõe uma articulação entre dois planos, o campo teórico e o campo prático, com o objetivo de conduzir à «consciencialização e à aplicação dos princípios psicopedagógicos relacionados com as atividades artísticas» (p. 76). No primeiro ano do curso, de carácter propedêutico, pretendia-se, então, centrar a atenção nas relações entre Pedagogia e Arte:

(...) partindo de uma retrospectiva da arte na educação, mas sobretudo concepções e conceitos da educação pela arte, no que se refere às relações (...), além de umas noções biopsicológicas para uma pedagogia artística, numa perspetiva genético-diferencial, entrevedo-se aspetos de uma psico-estética evolutiva, e ainda as possíveis relações entre a Arte e o jogo, sobremaneira atentas à expressividade lúdica e à criatividade ludartística (p.76).

No segundo ano, destaca-se um núcleo centrado na tentativa de apreensão e análise de uma biopsicogénese das expressões artísticas, procurando compreender a origem e o desenvolvimento da expressividade humana em articulação com a criação artística. Já no terceiro ano, o foco incide num núcleo de musicopedêutica, no qual se incluíam:

(...) Os estudos dos princípios psicológicos da expressão musical e psicopedagógicos das diversas metodologias de iniciação musical, mas também elementos decorrentes da musicoterapia, que poderiam ser as indicações em psicopedagogia terapêutica, de uma educação expressiva ou expressivoterapia (p.76).

⁹⁰ Na contracapa da obra pode ler-se numa nota da Gráfica: «A impressão da obra foi feita em 1977 pelas oficinas da Altagráfica - Mafra para os livros Horizonte e acabou de se imprimir em Fevereiro de 1977».

Estes princípios, baseados na psicopedagogia e na educação pela arte, propostos ao longo do curso, não ficaram confinados à Escola-Piloto, tendo dado origem a outras iniciativas:

Estes princípios da psicoterapia da expressão artística foram incluídos e lançadas as sementes, algumas já germinaram: tal a da constituição de um Grupo de Estudos de Psicopedagogia da Expressão Artística como secção da Sociedade Portuguesa de Psicologia; tal a inclusão no currículo da Escola-Piloto para a Formação de Professores de Educação pela Arte do Conservatório Nacional da disciplina de Ps (...).

(Silva, pp.89-90)

Para uma melhor compreensão, é também fundamental considerar o seu texto incluído no volume *Educação pela Arte - Estudos em Homenagem ao Dr. Arquimedes Santos Silva* (2000). Nesse, o autor identifica a emergência, nos pós-Segunda Guerra Mundial, de uma nova orientação estética e pedagógica que, na sua perspetiva, rompe com a atitude contemplativa dominante até então e passa a valorizar a «educação pela arte como prática ativa» e promotora da «criatividade da criança».

Salienta-se, assim, uma linha de criatividade livre, aliás sancionada pela Escola Nova numa actual compreensão psicopedagógica, a qual (...) vai tecer também uma outra Educação Estética, onde a visão da Arte idealizada se afasta cada vez mais da clássica beleza formal estaticamente contemplada, apoiando-se nas próprias artes (...), numa atitude criativa pela expressão e actividade artísticas (p.90).

É nesta mudança de paradigma que o autor reconhece os fundamentos daquilo que denomina de «psicopedagogia moderna», bem como das correntes que atribuem à arte um papel estruturante no desenvolvimento global da criança: «A psicopedagogia, ao encontrar-se com os problemas da arte e da estética, enriquece e amplia a concepção de educação pela arte, que se apresenta cada vez mais como prática e atitude criativas» (p. 65). Esta articulação, de acordo com o seu pensamento, alarga o campo da educação artística, conferindo-lhe uma dimensão simultaneamente formativa e terapêutica. A psicopedagogia, enquanto área que reúne e articula os saberes psicológicos, pedagógicos e artísticos, conduz a uma compreensão integral da educação pela arte e pretende ser, como o próprio explicita: «(...) antes de mais, a de uma psicopedagogia e de uma psicoestética, visando não somente a educação, mas também a reeducação e a terapêutica» (p.63). O autor estrutura esta conceção em torno da ideia de que a educação artística deve acompanhar as fases

evolutivas da infância, contribuindo para o seu crescimento harmonioso. Na sua perspectiva, «as mudanças que nos tempos modernos se processam na Pedagogia devem-se, em grande parte, a considerar-se a infância como uma fase da vida humana com significação própria», sendo esta mudança justificada «sobretudo, [pela] compreensão que decorre dos conhecimentos de uma psicologia evolutiva» (p. 61). A expressão artística é apresentada como meio privilegiado para o desenvolvimento harmonioso ao longo da escolaridade, enquanto «meio de integração (...) pedagogicamente aberto e significativo». No plano da sua formulação cultural, é concebida como um «meio de libertação e de integração numa educação permanente e projetiva» (p. 67).

No sentido de sistematizar estas aceções, Santos recorre a Arno Stern (1924 - 2024)⁹¹ para evidenciar dois corolários fundamentais da sua teoria: por um lado, a expressão artística como «linguagem e meio educativo»; por outro, como «meio terapêutico que pertence à pedagogia e não à estética» (p.80). A partir desta segunda aceção, reforça a psicopedagogia da expressão artística, no âmbito da Escola Nova, como «misto de método activo e de processo libertário.» (p. 69) Este entendimento, da expressão artística como prática educativa e libertadora, inscreve-se numa visão mais ampla da educação, inspirada nos princípios da Escola Nova. Esta ideia alinha-se, em grande medida, com os três princípios formulados pela Liga Internacional para a Educação Nova (1921): o respeito pela individualidade da criança; a atenção aos «interesses espontâneos do educando»; e a substituição da «emulação egoísta pela cooperação, que ensine as crianças a pôr a própria individualidade ao serviço da sociedade» (p. 70). É a partir destes princípios que defende que o educador deve adaptar-se «em determinadas condições e em determinados períodos evolutivos da criança» (p. 70), seguindo uma via de «expressão como processo libertário», com raízes na «livre expressão que permite uma actividade de

⁹¹ Arno Stern (1924-2024) nasceu em Kassel (Alemanha). Em 1946, ainda com 22 anos, foi nomeado educador num instituto para órfãos de guerra em França, onde introduziu a pintura como atividade livre para as crianças. Essa experiência levou-o a compreender o papel fundamental do desenho espontâneo e a criar o conceito que mais tarde designou por «Closlieu». Em 1949, em Paris, fundou o atelier conhecido como *Académie du Jeudi*, instalado em Saint-Germain-des-Prés. Este espaço funcionou por 33 anos até 1987, (...) transformando-se no Closlieu que continua ativo até hoje. Stern dedicou décadas ao estudo da «Formulação», a dinâmica que emerge do gesto espontâneo no papel, um fenómeno que distingue da arte ou da terapia. Criou o conceito de *expressão semiológica* e fundou, em 1987, o IRSE (Institut de Recherche en Sémiologie de l'Expression) para investigar essa nova ciência do traço humano. Foi nomeado perito técnico da UNESCO em Bristol e formou centenas de praticantes que reproduziram o modelo do Closlieu em hospitais, escolas e centros culturais em todo o mundo.

descoberta de si próprio». Essa orientação implica, por parte de professores e monitores, uma nova perspectiva psicopedagógica «que abranja expressões e artes.» (p. 71); ou seja, na sua perspectiva, o educador deve respeitar «normas explícitas» fundamentais para favorecer o desenvolvimento criativo da criança: «não impor uma atividade artística; dar somente conselhos técnicos; abster-se de qualquer apropriação ou crítica, para o livre desabrochar das potencialidades criativas da criança» (pp.71-72). Por consequência, o educador, tal como nos autores pioneiros já estudados neste trabalho, deve abster-se de qualquer interferência que possa condicionar a expressão individual, criando antes um ambiente de liberdade protegida, onde a criança possa explorar as suas capacidades sem julgamento, orientação ou expectativas exteriores.

Foi com base nos princípios humanistas, no respeito pela individualidade da criança e na valorização da expressão como meio «libertador e terapêutico» (p.69) que Santos estruturou a sua proposta de educação pela arte, assente numa psicopedagogia que encontraria expressão no Curso de Educação pela Arte. Esta proposta viria a lançar sementes duradouras, influenciando não apenas os formandos que por ali passaram, mas também o modo como a educação artística seria mais tarde pensada em contextos institucionais. Nas suas palavras: «importa referir que, entre 1971 e 1984, passaram pelo curso cerca de 300 formandos, muitos dos quais viriam a integrar posteriormente as Escolas Superiores de Educação ou a participar em projetos culturais de âmbito nacional» (p.65). A influência das correntes da Escola Nova, das abordagens humanistas e da psicologia do desenvolvimento está presente na conceção da arte como linguagem universal da infância e na defesa de uma prática educativa não repressiva, centrada na descoberta, na experiência e na liberdade criadora. Esta tentativa de sistematização encontrou continuidade no trabalho que o autor desenvolveu como investigador no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, onde procurou consolidar as bases do que viria a designar como uma «psicopedagogia da expressão artística». Como esclarece:

Temos tentado dar o nosso contributo no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian, coligindo elementos propedêuticos que nos permitam elaborar e articular, se não um corpo de doutrina, ao menos um embrião de noções, polarizadas em redor da psicologia da criança e suas relações com a Arte ou artes, para uma possível estruturação - ou fundamentação - de uma “psicopedagogia da expressão artística” (p. 75).

A sua intervenção estende-se também ao Centro Artístico Infantil da Fundação Calouste Gulbenkian, à época integrado no ACARTE, onde lecionou desde a criação (1984) até 1996 a disciplina de Psicopedagogia da Expressão Artística. Este novo contexto permitiu-lhe partilhar com centenas de educadores e artistas os fundamentos teóricos que até aí tinha sistematizado. O Centro Artístico Infantil torna-se, assim, espaço privilegiado para expandir a centralidade das suas ideias sobre a educação pela arte, enraizada na liberdade da criança. É neste contexto que importa agora olhar para a formação desenvolvida no Centro Artístico Infantil: alguns dos cursos promovidos e seus objetivos. Através deles, torna-se possível compreender de que modo se procurou materializar estes princípios, bem como identificar outras influências das propostas desenvolvidas nesta instituição.

O Centro Artístico Infantil e as (Con)Fluências dos Tempos

(...) um ponto de referência onde a experiência pedagógica, a expressão artística e a vivência cultural se dimensionam na relação educador-artista (...)

(Pais, 1995)

O Centro Artístico Infantil foi criado em 1984 e funcionou até 2003, no entanto, como refere a sua coordenadora, Natália Pais, as suas origens remontam a décadas anteriores. Situa o seu «nascimento» em 1956, ano da criação da Fundação Calouste Gulbenkian, cujos estatutos definiam, entre outros fins, o desenvolvimento de projetos nos domínios da educação e das artes. À época, terminava a primeira metade do século XX e, como recorda Natália Pais, assistia-se a uma saturação de modelos culturais estáticos. O *Movimento da Escola Nova* exercia então grande influência, com a aplicação de métodos ativos, a valorização do «centro de interesse da criança», do «aprender-fazendo» e da experiência como eixo estruturante da aprendizagem, ideias que iriam marcar profundamente as grandes correntes da educação nos anos sessenta. Entre 1957 e 1967, segundo relatou numa entrevista concedida em 1995⁹², a Fundação procurou concretizar iniciativas alinhadas com essa

⁹² A entrevista foi realizada para um trabalho académico, no âmbito da licenciatura em Ciências da Educação (1995). Relatório de estágio: *A Acção do Centro Artístico Infantil na Educação de Adultos* -

perspetiva de mudança, promovendo formas de intervenção voltadas tanto para a renovação educativa como para a transformação cultural (Marques, 1995, p. 16). Natália Pais afirmava que «o projeto começou a germinar nos anos 60-70 na «cabeça de alguns» e que, à volta desta ideia, várias pessoas se foram conhecendo e empregando esforços no sentido de abrir perspetivas e de assinalar quanto a educação artística «pode e deve ser vista como um fim em si mesma e não exclusivamente como um meio» (Pais, 1995, cit. in Marques). Neste mesmo período, fazem-se sentir os efeitos educacionais e políticos de *Maio de 68*, quando, pela primeira vez, «a escola é contestada como instituição intocável no mundo da educação e na educação do mundo» (Pais, cit. in Marques, 1995, p.16), sendo neste contexto sócio-político-filosófico que, nas suas palavras, as ideias de Madalena Perdigão e de outras pessoas pertencentes ao *Movimento de Educação pela Arte*, começam a ganhar forma, conceptualizando-se no projeto do Centro Artístico:

Como um ponto de referência onde a experiência pedagógica, a expressão artística e a vivência cultural se dimensionam na relação educador-artista de modo dinâmico e identificador, um espaço aberto à descoberta da criatividade, à comunicação significativa, à transformação do presente na essencialidade do futuro.

(Pais, cit. Marques, 1995, p.16)

Em 1984, inicia-se, e ao mesmo tempo continua, um processo de construção progressiva dessas ideias, através de um projeto de formação de monitores de expressão musical e aulas de iniciação musical para crianças que lhe serviam de apoio. Mais tarde, em 1986, iniciou-se o curso de Expressão Plástica, e a ação do Centro Artístico alargou-se posteriormente a outros cursos: expressão dramática, literária, entre outros, bem como a ateliers de continuidade para crianças e jovens, oficinas temáticas, exposições, ações de sensibilização e formação. Entre os princípios fundamentais que orientaram a sua intervenção no Centro Artístico, destaca-se a ideia de «formação integral e harmoniosa do Homem, considerando as suas dimensões biológica, psicológica, social e cultural, pelo que se deve estar atento aos pressupostos e às necessidades culturais de cada indivíduo, de cada grupo e de cada época» (Pais, cit. Marques

1995, p.17). E, é, assim, que as artes, segundo a sua perspetiva, são entendidas como expressão essencial do ser humano, simultaneamente portadora de vivência pessoal e de significado universal, e a ação pedagógica baseia-se em metodologias ativas, experimentais e interativas, privilegiando práticas que apostam na expressão e na liberdade.

Neste panorama de «novas» visões que chegaram a Portugal, as conceções de educação e das artes no Centro resultam desses movimentos internacionais e, no contexto português, vão sendo construídas a partir de encontros, convivências e afinidades vividas com várias figuras consideradas de referência. Através dessas influências, umas mais próximas, outras mais distantes, foram-se consolidando determinadas perspetivas no Centro Artístico, em que se afirmava o valor da «expressão livre» como conceção essencial para o desenvolvimento das crianças e a educação como espaço de «liberdade e de criação». Na entrevista a Natália Pais, integrada no livro: *E a Estética onde fica?* (2015), são evidenciadas as influências de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)⁹³ na visão da infância enquanto «tempo próprio e singular» que «é preciso respeitar para poder educar» (Lopes, Galvão e Pais, 2015, p.63), referindo-se a etapas de desenvolvimento pré-estabelecidas com normas sobre o que as crianças são capazes ou não de compreender e fazer, ideias também presentes em Piaget. Mas sobre este último, reconhece o contributo das suas ideias para compreender a forma como a criança constrói o conhecimento, através da assimilação e acomodação, bem como a dinâmica do processo da construção do conhecimento. Contudo, merece-lhe alguma crítica no modo como «vivenciou situações experimentais com crianças e a ausências de preocupações com as questões emocionais e afetivas» (p.65). É em Herbert Read e na obra *Educação pela Arte* que encontra muitos dos pressupostos das mudanças que, entretanto, se deram na educação artística, pelo que identifica a sua obra como «modelo educativo em relação às artes» e refere o impacto que este conjunto de ideias teve em Portugal e na Europa nos anos 60 e 70.

⁹³ Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo genebrino, é autor da obra *Emílio ou Da Educação* (1762), entre outras, onde defende uma conceção de infância como estado natural e essencialmente bom, na qual afirma que se deveria respeitar o desenvolvimento espontâneo da criança e a liberdade de ação.

Este autor foi uma referência fundamental, mas não só para mim (...). Foi extremamente importante, porque veio valorizar, defender e demonstrar que a expressividade infantil também vale por si própria e que têm de ser dadas às crianças possibilidades de se exteriorizarem e de se expandirem (...)

(Lopes; Galvão e Pais; 2015, p.65)

Arquimedes da Silva Santos, João dos Santos e Madalena Perdigão são referências portuguesas com quem trabalhou no Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian e no Centro Artístico. Destes, destaca os contributos inovadores para a educação artística em Portugal, pelos modos como cruzaram as práticas artísticas com o pensamento pedagógico. As suas propostas procuraram afirmar as artes como dimensões estruturantes da formação humana e como espaço de liberdade, expressão e descoberta (Lopes; Galvão e Pais; 2015, pp.65-70). Porém, é em Paulo Freire que Natália Pais reconhece uma das influências mais significativas na sua forma de pensar a educação. Sublinha a importância do diálogo, da palavra e autonomia.

A educação como prática de liberdade; o diálogo como forma pedagógica por excelência; o poder da palavra como instrumento de transformação global do Homem e da sociedade; a pedagogia da autonomia, com tudo o que isso exige de confronto, análise e crítica; a perspectiva dialética do ensinar e do aprender - como é que aprendo enquanto ensino; a pedagogia da criatividade, saber aproveitar o tempo histórico da mudança.

(Lopes; Galvão e Pais; 2015, pp.68-69)

Como é que todas estas influências se refletiram nos modos de ver e de fazer educação artística no Centro Artístico Infantil?

(Com)Formações e questionamentos

Os cursos de formação realizados pelo Centro Artístico dirigiam-se, sobretudo, a educadores de infância, docentes dos vários ciclos, monitores de ATL, animadores de serviços educativos dos museus, estudantes e artistas. Os cursos funcionavam em regime pós-laboral, em diferentes dias da semana, e articulavam sessões teóricas e práticas, promovendo o contacto direto com experiências artísticas realizadas com crianças, no próprio Centro, e, em fase posterior, articularam-se com atividades em contexto nos museus da fundação Calouste Gulbenkian: Centro de Arte Moderna e Museu Calouste Gulbenkian. Eram complementados com duas disciplinas teóricas: Psicologia do

Desenvolvimento e Psicopedagogia das Expressões Artísticas, ministradas, respetivamente, por Natália Pais e Arquimedes da Silva Santos.

Esta análise deve ser entendida como síntese reflexiva, pois o objetivo não é o estudo aprofundado da formação nesta instituição, mas antes, de acordo com os propósitos do meu trabalho e, particularmente, nesta parte, mostrar como a formação dos docentes na área da educação artística, tantas vezes relegada pelos diferentes poderes políticos para «lugar algum», foi pensada e, em certos contextos, colmatada por algumas instituições e pelos seus impulsionadores. Neste sentido, entre os vários cursos promovidos, escolho referir alguns que me parecem exemplificativos da forma como se pensava e praticava a formação em educação artística. Mais do que descrever exaustivamente os conteúdos, procuro refletir sobre os objetivos principais e as lógicas formativas que os sustentavam, para compreender de que modo as ideias de educação e as artes eram mobilizadas neste contexto. Detenho-me, muito sinteticamente, mais especificamente nos cursos de Expressão Plástica, Dramática e Musical.

O curso de Expressão Plástica tinha como objetivos principais levar à compreensão da Arte Moderna e da expressão gráfica da criança e o seu desenvolvimento. Desenvolvia-se através de conteúdos teóricos e de ações práticas que visavam debater as tendências estéticas da Arte Moderna e as analogias entre estas e a expressão plástica infantil. Eram abordadas também correntes como o Naturalismo, o Impressionismo, o Cubismo ou o Surrealismo, entre outros movimentos. Estas propostas assentavam na valorização da expressão espontânea, da autenticidade do traço infantil e de práticas pedagógicas não diretivas (Programa de Expressão Plástica, 1995). O intuito era precisamente o de fomentar, na relação com as crianças, a liberdade expressiva, em vez da «imitação servil de modelos impostos pelos adultos», intenção que se aproximava das conceções defendidas por Read, Čižek, nomeadamente na valorização da expressão espontânea e da não-diretividade como fundamentos essenciais da expressão das crianças. Já no curso de Expressão Musical, procurava-se desconstruir a ideia de que ensinar música às crianças se resumia à transmissão do solfejo ou da técnica instrumental: «A sua prática junto das crianças não deve ser a repetição dos estudos solfégicos e instrumentais por eles efectuados numa perspectiva tecnicista» (Saragoça,

1995, cit. Marques, 1995, p. 47). Ainda assim, partilhavam-se conhecimentos sobre os conceitos musicais, explorando diferentes formas sonoras, rítmicas e melódicas, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento de propostas de intervenção consideradas adequadas às crianças, nomeadamente através do trabalho de canções infantis. As sessões eram organizadas em três momentos: uma componente prática, onde se vivenciavam conteúdos musicais; uma componente teórica, onde se mobilizavam os conceitos relacionados com essa prática; e por fim, um terceiro momento dedicado à análise dos processos vividos durante a sessão (Marques, 1995). No curso de Expressão Dramática, a centralidade era dada ao jogo dramático, nas possibilidades de integrar o trabalho com a realidade pedagógica e artística. Procurava-se também abrir perspectivas de reflexão e investigação no campo da expressão dramática, enquanto suporte teórico das práticas teatrais desenvolvidas em Portugal. Ao longo do curso, eram mobilizados autores como Bertolt Brecht, Henrik Ibsen, Samuel Beckett, entre outros. (Programa do curso de Expressão Dramática, 1995) As disciplinas complementares: Psicologia do Desenvolvimento e Pedagogia Criativa e Psicopedagogia da Expressão Artística procuravam, respetivamente, abordar as linguagens lúdicas na intervenção educativa, a psicologia da criança e os seus aspetos evolutivos, bem como as relações entre educação, arte e cultura nos processos educativos. Incluíam ainda reflexões sobre a *Educação pela Arte*, a pedagogia da libertação e da criatividade, entre outros temas. Em Psicopedagogia da Expressão Artística, as propostas centravam-se nos aspetos históricos do *Movimento Internacional de Educação pela Arte* e nas contribuições de autores como Read, Čižek e Lowenfeld, especialmente no que respeita à livre expressão, ao desenvolvimento gráfico das crianças e onde se integravam também as visões das artes como terapia, articuladas com os aspetos evolutivos do desenvolvimento.

Será que havia espaço para acolher outras formas de pensar e fazer, para além destas teorias e influências?

O clima de liberdade vivido nesta instituição⁹⁴, aberta à introdução de ideias que nem sempre se integravam nos referenciais teóricos predominantes, tornava o Centro num espaço de experimentação e reflexão. Essa abertura permitia a presença de influências diversas, trazidas por outros formadores ou surgidas do contacto com os participantes, criando condições para a implementação de várias perspetivas. A instituição não se restringia a um modelo único, mas propunha antes um espaço de práticas e debate, onde se podiam experimentar conceções distintas sobre a educação, as artes e a infância.

Mas, apesar desta abertura, até que ponto a instituição influenciou realmente as gerações de docentes que por ali passaram?

Essa interrogação ganha ainda mais relevância se considerarmos que muitas das ideias promovidas à época permanecem, até hoje, incorporadas nos discursos políticos, científicos e pedagógicos, quase sempre sem serem objeto de questionamento. É por isso que esta análise crítica se julga pertinente, por muitas dessas teorias serem aceites como verdades irrefutáveis continuaram a moldar as conceções sobre a educação artística.

O Dissenso e a disputa por outros modos de pensar

É isso o que chamo dissenso: não um conflito de pontos de vista (...) mas um conflito sobre a constituição mesma do mundo comum (...).

(Rancière, 1996)

A persistência dessas ideias remete-nos para a forma como certos Modos de Dizer e de Ver se instituem, limitando o espaço para a produção da diferença, pensada aqui no sentido deleuziano como potência de criação e não como a repetição do mesmo *status quo*. Ganha, neste contexto, particular relevância o pensamento de Rancière (1996), concebido como forma de pensar a possibilidade do dissenso, não como oposição frontal, mas como a emergência

⁹⁴ A análise que aqui apresento é também informada por um conhecimento próximo do Centro Artístico Infantil, construído ao longo de várias etapas do meu percurso: como aluna dos cursos aí ministrados, estagiária e, mais tarde, como docente e colaboradora na instituição.

de um conflito sobre o modo como o mundo «comum» é constituído. Como sintetiza o autor:

É isso o que chamo dissenso: não um conflito de pontos de vista nem mesmo um conflito pelo reconhecimento, mas um conflito sobre a constituição mesma do mundo comum, sobre o que nele se vê e se ouve, sobre os títulos dos que nele falam para ser ouvidos (p. 374).

Olhar criticamente estas propostas formativas implica não apenas avaliar os seus pressupostos pedagógicos, mas também questionar as condições que as tornaram possíveis, legítimas e repetidas ao longo do tempo. Como sublinha Rancière, «o dissenso não é a guerra de todos contra todos. Ele dá ensejo a situações de discussão e de argumentação» (1996, p. 374). Discutir e abrir espaço ao dissenso, neste caso, é romper com o consenso instalado sobre quais são as vozes autorizadas a definir o que conta como ideias e saberes válidos. Mostrar como esta formação é atravessada por ideias que surgem repetidamente desde o início deste trabalho, especialmente nas vozes dos «autores pioneiros» assinalados, como a valorização da expressão livre, as concepções desenvolvimentistas da criança e dos seus grafismos, as práticas que aproximam os trabalhos das crianças da arte moderna ou a noção de uma criança naturalmente criativa, permite interrogar essas concepções de educação artística que assentam em categorias universais.

Ao problematizar estas práticas, pretende-se, assim, reivindicar outros olhares, capazes de acolher outras infâncias, outros saberes e outras possibilidades de ação, abrindo «brechas» em consensos instalados. Dennis Atkinson em *Art, equality and learning* (2011) ajuda a clarificar o que está em questão nestas categorias universais, como «a criança criativa» ou «a criança expressiva», que promovem uma visão essencialista da infância centrada na «pureza» da interioridade. Como afirma, «the idea of an inner self waiting to be expressed is itself a cultural construction, not a natural given» (2011, p. 9). Enquanto construção cultural e não como dado natural, esta concepção tem vindo a fixar essas categorias, que acabam por fixar normas rígidas sobre o que a criança deve fazer, limitando a expressão ao que «vem de dentro», uma ideia que, sob a aparência de liberdade, oculta formas de regulação. Ao assumir que existe um «eu criador», é como se a criança estivesse isolada do mundo social e cultural que a constitui, reduzindo-se, a si própria e à sua expressão, e

ignorando as circunstâncias que as constroem. Na mesma linha de pensamento, Popkewitz (2004) contribui para este confronto, ao mostrar como os sistemas educativos organizam o que é considerado legítimo, traduzindo objetivos culturais amplos em formas escolares normalizadas (2004, p.16).

A categorização da criança com base nas suas capacidades expressivas em cada etapa do desenvolvimento reforça a normalização do que é aceite como práticas válidas, ao mesmo tempo que produz exclusões e desigualdades, excluindo outras maneiras de pensar a infância e a educação artística. Estas formas de naturalização estão igualmente presentes na aplicação universal das teorias desenvolvimentistas, tal como argumenta o autor: «the child is inscribed in the narratives of the universal, a psychologized being who is to be governed through development» (Popkewitz, 2004, p. 86). Ao tomá-las como naturais e universais, ignora-se que se trata também de construções culturais que regulam o que é possível aprender, fazer ou expressar, muitas vezes através da organização dos saberes nos currículos que, como sintetiza, «the curriculum does not mirror a natural progression of knowledge, but rather creates a regulated trajectory of what is counted as knowing» (Popkewitz, 2004, p. 89). É neste sentido que os discursos e as práticas assentes nestas narrativas acabam por reforçar uma ordem consensual de pensar e de agir, sustentando uma distribuição do que se define como podendo ser dito, visto ou feito no campo da educação artística. Tal como propõe Jacques Rancière (1996), o dissenso não é apenas uma oposição entre pontos de vista ou de perspetivas, mas «a divisão no núcleo mesmo do mundo sensível que institui a política e sua racionalidade própria» (p.368), expondo, por conseguinte, a arbitrariedade dessa ordem. O dissenso cria a possibilidade de reconfigurar o visível, de deslocar os lugares de fala e de abrir espaço à criação de outros mundos. Pensar a educação artística neste registo é, por isso, participar na disputa pela construção de outros modos de pensar, um mundo onde outras formas de conhecer e fazer possam ter lugar.

Retomando o retrato de grupo

Participar na disputa pela construção de outros modos de pensar a educação artística é também continuar a ouvir, nesta conversa-entrevista, este grupo de docentes que, desde o início, procuro re(tratar). Venho juntando as suas vozes

a outras. As suas palavras abrem-me caminhos para outros lugares de pensamento. E esse retrato de grupo tem vindo a ser construído por camadas, porque eles/as são, também, aquilo que viveram e os deixaram viver. O seu retrato não podia ser feito apenas a partir do que dizem. Eles são e foram aquilo que, ao longo do seu percurso, ouviram, leram, fizeram, partilharam... Como tenho vindo a demonstrar, as ideias com que foi construída a educação artística durante quase 50 anos foram repetidas, disseminadas e tornadas lugares-comuns que se espalharam e se fixaram como verdades inquestionáveis.

A arte serve para tudo: sobre a importância, a interioridade e o desenvolvimento integral

As manifestações artísticas são as que mais se inserem na função que a arte desempenha no harmonioso desenvolvimento da personalidade infanto-juvenil.

(Silva, s/d)

Importa começar por repetir um consenso generalizado nos discursos políticos, científicos e pedagógicos: a arte é importante. Como temos visto, ao longo deste trabalho, tem sido apresentada como promotora de paz, harmonia, mas também da inovação, da criatividade, do bem-estar, do equilíbrio emocional e como via para o desenvolvimento integral da criança. À medida que a conversa-entrevista se desenrola, surgem novos traços que convidam a uma reflexão mais alargada sobre o que pensam da importância da educação artística, e que outros argumentos trazem à conversa para a justificar. Quais são, afinal, as razões da importância que estes/ as docentes lhe atribuem? A arte é importante... porquê? Sentados nas mesmas mesas onde desenharam as linhas para a educação em geral e para a educação artística em particular, ao longo destes anos, iniciam agora uma nova etapa, que acrescenta outras dimensões, tanto a quem retrata como a quem é retratado. Outras vozes vão chegando, ainda que por ora permaneçam invisíveis.

- Quer falar um pouco das artes, da educação artística?
- A arte serve para tudo (Anexo 1, Entrada 393 - A9)

Voltei à pergunta com que iniciei esta conversa-entrevista *A Educação Artística na Minha Escola*, ainda nos esboços do retrato de grupo.

– E o que é tudo?

Perante esta expressão perentória, e a interrogação que a perturbou, prossigo este percurso.

A expressão «serve para tudo» é uma opção discursiva que conduz a múltiplos questionamentos. No caso da educação artística, pode traduzir a sua importância indiscutível, como se se tratasse de uma categoria universal, ou indicar a necessidade de justificar algo para que possa existir. Ou pode, ainda, refletir a ausência de pensamento crítico e a repetição de discursos hegemónicos que se tornam inquestionáveis, transformando-a num «dispositivo» capaz de assumir todas as funções. Quando se diz que uma coisa serve para tudo, dificulta-se a construção de dúvidas, de perguntas e de dissensos; porque, se serve para tudo, é como se já estivesse tudo dito.

Mas será que, nas palavras dos/as docentes, está mesmo tudo dito?

À primeira vista, poderia parecer que sim. Talvez as suas falas reflitam já as razões conhecidas noutros discursos políticos e científicos estudados neste trabalho, quase como se fizessem parte de um repertório previamente ouvido e aprendido. Mas é precisamente por isso que vale a pena interrogá-las de novo. Talvez, a partir daí, se revelem outras versões do «tudo dito», possibilitando voltar a pensar como tudo se tem repetido. Proponho, então, continuar a escutar as vozes dos/as docentes e, a partir delas, convocar outras que ajudem a abrir espaço à interrogação e dialogar com mais vozes, trazendo as consensuais e as que dão lugar ao dissenso: uma outra forma de conversar, onde se pensa com o outro e não contra o outro (Rancière, 1996, p.378).

Uma das primeiras ideias que emerge nos discursos dos/as docentes sobre «a arte serve para tudo» é a de que a educação artística contribui para um «melhor desenvolvimento integral das crianças (...)» (Anexo 1, Entrada 441 - A10). Esta expressão, que parece conter em si uma promessa de realização das várias dimensões do desenvolvimento: físicas, emocionais, cognitivas, sociais, surge como justificação recorrente ao longo da conversa. Mas que quer realmente dizer «desenvolvimento integral»? Que visões sobre a educação e, mais especificamente, sobre a educação artística, estão implícitas nesta ideia?

O desenvolvimento integral tem origem na concepção de «educação integral» que, conforme assinala Nóvoa, é «provavelmente aquele que melhor define a modernidade escolar» (2000, p.79). Ao marcar o desejo de alargar o esforço educativo ao «conjunto das actividades do indivíduo em formação», essa concepção revela a «desmedida ambição pedagógica». Nóvoa mostra como essa ambição se inscreve numa vasta literatura pedagógica que, ao longo do século XIX, consagrou a modernidade escolar ao procurar articular, de forma abrangente, os aspetos «físicos, intelectuais e morais» da formação (p.79). Adianta ainda o autor que, na viragem do século, este movimento passa a encarar a criança como um ser «socialmente completo, conhecedor dos seus direitos», adquirindo consciência social. A escola transforma-se numa escola da autonomia, passando a insistir «cada vez mais na atenção à vida física e à vida psíquica, ao bem-estar material e ao equilíbrio afetivo dos alunos». Esta aceção da educação integral justifica, segundo o autor, a integração, no campo educativo, de um «exército de “especialistas da alma” (higienistas, médicos, psicólogos)» (Nóvoa, 2005, p.79). Esta visão esteve na origem de múltiplas práticas pedagógicas e organizacionais orientadas para a formação do indivíduo completo e equilibrado. O desenvolvimento integral torna-se, portanto, simultaneamente um horizonte pedagógico e um instrumento de regulação, ao constituir a vida escolar em torno de mecanismos que articulam o cuidado, o controlo e a vigilância.

Na educação artística, o desenvolvimento integral tem sido, ao longo do tempo, unanimemente aceite e legitimado nos discursos políticos, científicos e pedagógicos como um dos principais argumentos para a importância das artes na infância. Pressupõe-se, assim, que as artes possuem um «poder mágico» de desenvolver, de forma simultânea e global, todas as capacidades da criança. Este «pensamento mágico» atravessa o século XIX e continua a perdurar no século XXI. A título de exemplo, ao consultar as Aprendizagens Essenciais de Educação Artística (DGE, 2018), pode ler-se: «(...) a intencionalidade da linguagem e as relações interpessoais proporcionadas tornam a dança insubstituível numa perspetiva do desenvolvimento global e integral dos alunos» (...)⁹⁵. Como verdade aparentemente inquestionável, pelo carácter

⁹⁵https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/1c_danca.pdf

universalista, esta associação faz parte de um conjunto de disposições dos discursos que se difundiram e naturalizaram nos contextos político-educativos. Esta conceção opera como uma «dimensão oculta» da educação, envolvendo tanto as aprendizagens como a modelação de atitudes, valores e comportamentos considerados desejáveis, numa perspetiva orientada para a formação dos futuros cidadãos. Dito de outra forma, o objetivo é formar sujeitos capazes de se «governar a si mesmos» e de participar ativamente na sociedade, com responsabilidade e autonomia. Rui Gomes, na obra *O Governo da Educação em Portugal* (2005), encara esta visão universalista como um «mito humanista» que regula «processos de legitimação do sistema educativo» e, simultaneamente, justifica um «governo educativo» que resgata a noção de «homem liberal».

Diz-nos o autor:

O homem liberal a que aspira a formação pessoal e social deve construir todos os aspectos da sua vida como o resultado de escolhas entre várias opções. Cada atributo da pessoa deve realizar-se por intermédio de decisões pessoais e é justificada nos termos das necessidades, motivações e aspirações do self (...). Os enunciados são conhecidos e são um lugar-comum: a tarefa da pedagogia é transformar as crianças e os jovens em cidadãos modernos e autónomos, motivados e responsáveis, capazes de resolver problemas em contextos turbulentos e incertos. Faltando modelos com respostas universais apresenta-se uma nova tecnologia de controlo social. Em vez da pilotagem directa, a acção à distância; ao contrário da imposição normativa, a determinação de resultados e de perfis a obter; em vez da definição de procedimentos estritos de trabalho, a sugestão de modos de auto-regulação; substituindo o conceito de conhecimento curricular fixo e estável, o conhecimento plural e contingente; somando-se às tradicionais competências cognitivas de saber e saber-fazer surgem as competências do saber-ser (Gomes, 2005, p. 363).

Esta conceção legitima uma forma de governo educativo baseada em formas de autonomia regulada. Já não se recorre à imposição normativa direta, mas a dispositivos de controlo mais subtis, como a definição de resultados esperados, perfis desejáveis e modos de autorregulação. Em vez de um currículo fixo, propõe-se um conhecimento plural e contingente. Ao lado das competências cognitivas tradicionais, ganham centralidade as competências pessoais e sociais, que funcionam como instrumento de responsabilização e ajustamento dos sujeitos ao ideal de cidadão desejado.

Esta racionalidade educativa encontra nessa formação global um dos seus pilares. Ao propor-se formar o indivíduo de forma global, desloca-se o foco da

pedagogia para a construção de subjetividades: o que se ensina já não são apenas saberes, mas modos de sentir, de agir e de se perceber a si próprio.

Neste quadro, o desenvolvimento integral adquire um lugar destacado nos discursos sobre a relação entre a educação artística e a infância, ao ser frequentemente associado às chamadas dimensões «globais» do desenvolvimento. Essa associação prescreve sentidos e funções para as práticas artísticas, moldando não apenas o modo como se age, mas também as razões pelas quais se age. Quando os/as docentes afirmam que a arte serve para tudo, conferindo-lhe múltiplas funções e efeitos, estão a atribuir-lhe um papel central na formação global das crianças.

A esta centralidade juntam-se outras dimensões, como o saber ser que, de certo modo, traduz a convicção de que a arte contribui para determinadas maneiras de ver o mundo. Esta visão, aparentemente neutra e consensual, mobiliza racionalidades que, como assinala Popkewitz, materializam «um conjunto de normas sociais incorporadas, uma forma de regulação» (2011, p.184), tanto do mundo da criança como do próprio lugar da educação artística na escola. Como se as artes possuíssem poderes alquímicos, nas palavras de Popkewitz, capazes de fazer com que todas as dimensões da pessoa se desenvolvam de forma completa e equilibrada, determinando-lhe as formas de conduzir os seus percursos e de prescrever os efeitos que serão alcançados. É essa crença nos seus efeitos transformadores que sustenta muitos dos discursos que invocam o desenvolvimento integral. Esses discursos tendem a justificar as artes com base nesses efeitos. Ao procurar essa justificação que se tornou universal, acabam por reduzi-las ao que supostamente «fazem», e não o que são, enquanto formas de conhecimento. Nesta sequência, as falas dos/as docentes revelam um consenso quanto às razões que sustentam as práticas na educação artística na infância.

Atentemos nas palavras abaixo:

Funcionam um bocadinho como catarse, (...) de todas as energias, soltas, (...) e acho que deve ter essa função, (...) de regular, de apaziguar, de acalmar e de descoberta, acima de tudo de expressividade, de comunicação e de liberdade.

(Anexo 1, Entrada 973 - A22)

Este testemunho condensa uma ideia partilhada por muitos: a arte como espaço de regulação emocional, alargando-se estes aspetos da interioridade a outros argumentos, como o do desenvolvimento da personalidade, a felicidade, a promoção do bem-estar, o prazer e a criação de laços entre as pessoas:

(...) são tão importantes para o desenvolvimento da comunicação, da formação da personalidade da pessoa (...). E dá para nos fazer felizes (...), acho que é um regulador.

(Anexo 1, Entrada 972 - A22)

É um território de prazer, (...) ajuda as pessoas (...) a estarem mais próximas umas das outras (...) ela une-nos, ela tem esse poder de união entre as pessoas e dá 'cor à vida.

(Anexo 1, Entrada 974 - A22)

Ainda a propósito da dimensão emocional, quando se centram nas diversas áreas, o desenho, em particular, é descrito como forma privilegiada de aceder ao que a criança sente e vive: «é através de um desenho que a criança mostra muitas vezes (...) o que lhe vai na alma (...), o próprio ambiente familiar (...)» (Anexo 1, Entrada 136 - A3). Estas práticas são concebidas como modos de expressão interior capazes de revelar estados emocionais, problemas e dinâmicas familiares, como referem.

Por sua vez, a Expressão Dramática é valorizada pela capacidade de promover a desinibição e a exteriorização emocional: «tem a ver com o à vontade, com o saber falar, o saber estar, exteriorizar as emoções (...)» (Anexo 1, Entrada 627 - A14). Noutras falas, as artes surgem como gesto espontâneo que dá forma ao que é interior: «acho que é deixar fluir aquilo que há dentro de nós, sem limitações, sem constrangimentos» (Anexo 1, Entrada 1103 - A24).

Estes Modos de Ver, centrados no desenvolvimento da personalidade, na felicidade, no prazer e na união das pessoas, mantêm viva, nas palavras dos/as docentes, a presença das conceções de autores como Read, Čížek e Lowenfeld. As suas ideias continuam a reproduzir-se nas representações da infância e da educação artística, sustentando a crença de que toda a criança é, por natureza,

criativa, e que a expressão livre favorece o equilíbrio emocional, a formação individual e a integração social.

Nas justificações dos docentes, a educação artística surge ainda como espaço de expressão emocional, de prazer e de bem-estar, enraizada numa ideia de desenvolvimento integral que permanece pouco questionada.

Como já explicitado, estes princípios encontraram forte acolhimento em Portugal a partir da década de 1950, nomeadamente com a criação da Associação de Educação pela Arte⁹⁶ (1956), com o trabalho do Centro de Investigação Pedagógica da Fundação Calouste Gulbenkian e, mais tarde, com a proposta do Plano Nacional de Educação Artística (1979), que retoma essa fundamentação para defender a integração da educação artística no sistema de ensino.

Vários autores e educadores, através das suas publicações e ação pedagógica, contribuíram também para consolidar a visão da educação artística como determinante do desenvolvimento pessoal e social.

Indo um pouco atrás, e retomando as ideias anteriormente discutidas, importa sublinhar que Arquimedes da Silva Santos, considerado pioneiro na articulação entre educação artística e Psicopedagogia no contexto português, reforça, na sua obra *Perspetivas Psicopedagógicas* (s/d), algumas das ideias que aqui estão em análise, nomeadamente o papel da arte no desenvolvimento harmonioso da personalidade infantil e a sua função de mediação entre interioridade e adaptação social.

Nessa obra, o autor defende a importância da afetividade «em todas as idades, sobretudo na evolutiva» (p.95), e afirma que «as manifestações artísticas são as que mais se inserem na função que a arte desempenha no harmonioso desenvolvimento da personalidade infanto-juvenil» (p.96). A partir de Piaget, relembra que a criança enfrenta duas necessidades essenciais: a adaptação à realidade material e social, e a afirmação das realidades individuais, frequentemente expressas através dos jogos simbólicos. Assim, conclui que «a

⁹⁶ Desde os anos 50 assistiu-se em Portugal ao acolhimento das ideias de Herbert Read para a proposta de criação da *Associação Educação pela Arte*. A criação da *Escolinha de Arte de Cecília Menano* (1949), a primeira em Portugal, de João dos Santos, Rui Grácio, Calvet de Magalhães, Arquimedes Santos, Alice Gomes, Madalena Perdigão, entre outras, a Escola Superior de Educação pela Arte.

arte na criança seria um esforço de conciliação entre essas duas necessidades, como uma síntese entre a expressão do eu e as formas de atividades adaptadas».

A arte é, portanto, concebida como um espaço privilegiado, segundo o autor, onde a criança pode, simultaneamente, afirmar a sua individualidade e aprender a situar-se no mundo, regulando-se emocionalmente e integrando-se socialmente. Esta conceção assenta numa teoria psicopedagógica que associa a expressão artística à formação integral da criança, valorizando o desenvolvimento afetivo, sensorial e social. A expressão surge, assim, como mediadora entre o individual e o coletivo, entre a interioridade da criança e a sua adaptação ao mundo exterior.

O autor reconhece a importância do desenvolvimento biopsicológico e refere que «um ensino das artes (...) somente se iniciaria a partir do período de latência, segundo Freud, ou das operações concretas, segundo Piaget, i.e., após os 7-8 anos, e, ainda assim, muito cuidadosamente, com um mínimo de princípios técnicos ao serviço de uma expressão artística» (p.98).

Esta reserva face ao ensino das artes em idades precoces não implica uma desvalorização da experiência artística antes dos 7-8 anos, antes traduz uma defesa de práticas pedagógicas enraizadas na psicologia do desenvolvimento, nas quais a arte é concebida como meio de formação emocional, sensorial e expressiva. Nas suas palavras: «a ação educativa deve ser orientada por uma cuidada preparação e actuação psicopedagógica, mergulhada em conhecimentos actualizados da evolução biopsicológica da criança» (p.99), sendo que «a arte - se para a infância o que designamos 'Arte' tem qualquer conotação - dá-a, entretanto, a criança ao adulto e não este àquela» (p.98).

A sua teoria assenta numa conceção piagetiana de desenvolvimento progressivo e de expressão livre como forma natural, de descoberta interior e de equilíbrio emocional, sendo a expressão artística na infância concebida como meio de formação global, apoiado «nos exercícios sensoriais e corporais, atendendo também ao harmonioso evoluir da psicomotricidade e da psico-afectividade» (p.99), inscrevendo-se, nesta medida, em perspetivas psicopedagógicas que privilegiam o desenvolvimento da criança e não uma aprendizagem «técnica».

É nesse sentido que, citando Arno Stern, o autor sublinha que «a educação artística da criança, mesmo a nível mais orientador, pertence à pedagogia e não à estética» (p.100), enfatizando que se trata de permitir gestos espontâneos, uma expressão genuína que ele designa de «Formulation⁹⁷», nascida do impulso criativo e livre de expectativas exteriores às «obras» das crianças.

A arte serve para tudo: a escola, a infância e o governo das artes

(...) la educación artística no trata de las artes, sino que es una traducción de los principios psicológicos que organizan quién es el niño y cómo debería estar en la escuela.

(Cat Martins, 2021)

A esta ideia, centrada na interioridade e no desenvolvimento integral, serão acrescentadas, mais à frente, outras funções, como a do rendimento escolar. As artes são então relacionadas com o estímulo à criatividade, à melhoria dos processos cognitivos e, especialmente, ao aumento do rendimento nas disciplinas de Português e de Matemática. Estas ideias, presentes nos discursos destes docentes, são também consensuais, cada vez mais, nos discursos políticos, sociais, científicos, como também já estudei na Dimensão Histórica e os Modos de Dizer.

É essa repetição que importa problematizar, retomando, mais uma vez, a ideia de dissenso. Ela ajuda-nos a compreender como estas representações resultam de construções históricas e culturais específicas, que vão fixando certos retratos da infância e da educação artística, sustentados por discursos que as naturalizam e lhes conferem uma aparência de «evidência».

É nesse sentido que importa olhar para as contribuições que têm procurado desmontar essa aparente naturalidade. É precisamente esta familiaridade que Cat Martins propõe desconstruir. No artigo *Historizando al niño ahistórico del*

⁹⁷ **Arno Stern and Formulation**- Arno Stern defines *Formulation* within what he calls *Expression Semiology* as a universal and structured manifestation of the graphic act, independent of artistic intention, communication, or socio-cultural context. According to Stern, *Formulation* is not the result of learning or artistic apprenticeship, but of innate human aptitudes that emerge under specific conditions: a protected environment free from external pressure, the presence of others as co-participants rather than spectators, and the presence of a practitioner whose role is not to interpret or receive the produced traces. Stern argues that *Formulation* appears early in childhood, follows its own developmental scheme, and remains separate from art and its conventions. In: <https://arnostern.com/formulation/>

currículo português de educación artística en la enseñanza primaria. La educación artística en la escuela como forma de gobierno del alma del niño (2021), propõe uma análise sobre a forma como a infância e a educação artística têm sido concebidas nos discursos, especificamente na construção dos *currícula* da educação artística em Portugal. Nesta discussão, problematiza a infância não como uma realidade natural e universal, mas como uma construção histórica e política, ajustada por «dispositivos de poder» que definem, através de categorias, o que é ser criança e o que se espera dela enquanto futuro cidadão.

A partir destes discursos que naturalizaram a ideia de criança como um dado natural, a autora coloca em questão esta forma de ver, normalizada, como uma forma de poder: «si nosotros consideramos la noción de niño o de infancia como fenómenos históricos, entonces tendremos que desnaturalizar la forma en que vemos y actuamos hoy con los niños, entendiendo en primer lugar que son consecuencias del poder» (Cat Martins, 2021, p.225). Um poder que advém dos discursos hegemónicos, que sustentam uma ideia generalizada da singularidade, da espontaneidade e da universalidade da infância, sem que se tenham em conta os contextos e discursos que produzem essas categorias. Tomando como exemplo o currículo português de artes visuais, a autora mostra como este constrói uma imagem da infância como «*parte de un universo simbólico y expresivo de carácter universal y necesario*», situada «*fuera de las contingencias sociales, políticas e institucionales*» (p.224).

Esta construção projeta uma infância entendida como naturalmente autêntica e invariável, consolidando uma ideia deterministicamente prescrita que, mesmo nos discursos que reivindicam a liberdade da criança, acabam por moldá-la ao que está instituído pelas várias formas de poder que governam os sujeitos, como um discurso libertador que governa (Martins, 2021, p.235). Aos discursos sobre a «infância normalizada» aliam-se outros que também, ao longo do tempo, como tenho vindo a mostrar neste estudo e como a autora explica, consolidaram conceções segundo as quais «la educación artística no trata de las artes, sino que es una traducción de los principios psicológicos que organizan quién es el niño y cómo debería estar en la escuela» (p.225).

Deste ponto de vista, as artes tornam-se um instrumento para regular comportamentos e reforçar modelos normativos sobre o desenvolvimento linear e harmonioso das crianças, sobre as práticas que melhor «exploram» o seu mundo interior e a sua liberdade, práticas sustentadas por sistemas de razão provenientes da psicologia e da pedagogia, os quais predizem os seus comportamentos, atitudes e os trabalhos que hão de desenvolver.

A este propósito, Martins (2021) analisa também a forma como as artes foram associadas à liberdade, à expressão e à criatividade, mostrando como essas ideias, aparentemente emancipadoras, funcionam como «técnicas de governo da alma da criança». Estas categorias operam como formas modernas de administração da interioridade: «estas formas de imaginar las artes como un espacio de libertad en la escuela se relacionan con técnicas confesionales que convierten el alma del niño en un espacio para la intervención y la administración» (p.235). Esta leitura permite interrogar os discursos que reiteram estas ideias como verdades evidentes, como acontece em muitas falas dos docentes: «a arte, porque vem despertar sensibilidades, criatividade, vem ajudá-los no crescimento num todo» (Anexo 1, Entrada 1101 - A24).

Assim, o discurso da liberdade expressiva não necessariamente liberta, antes organiza e molda o que se entende por infância, artes, autenticidade e desenvolvimento. Tal como mostram as falas dos docentes, mas também os autores que se juntaram a esta conversa-entrevista, concepções como a de desenvolvimento integral, a ideia da criança criativa por natureza, bem como as teorias da liberdade expressiva, tornaram-se ideias generalizadas, enraizadas nos imaginários sociais e escolares. Na maioria das vezes, circulam sem que se questione o que realmente significam ou implicam. Foram-se constituindo como discursos míticos, na aceção de Barthes (2001): formas de fala que, ao se repetirem, deixam de ser interrogadas e passam a apresentar-se como evidências naturais.

Como escreve o autor, «tudo pode constituir um mito, desde que seja suscetível de ser julgado por um discurso» (p. 131), sendo o mito «não uma substância, mas uma forma, uma estrutura que transforma a história em natureza» (p. 149), apresentando o real como algo imutável.

Ora, foram estas falas, no sentido barthesiano que, a partir de meados do século XX, foram responsáveis por consolidar a ideia da criança criativa, colocando à escola e às artes a responsabilidade de estimular essa criatividade: «las ciencias de la educación después de la II Guerra Mundial [...] fijaron en el niño como un ser creativo por naturaleza que debía ser apoyado para que mejorara su potencial» (Martins, 2021, p.234). A criatividade, assim compreendida, tornou-se expectativa naturalizada que determina como a criança e os professores devem ser e agir:

(...) Aquilo que eu faço é permitir aos alunos que criem, que reproduzam, que inventem e que ponham no papel aquilo que lhes vai ‘na alma’. E aquilo que eu permito é que os alunos deem ‘asas’ à imaginação e à criatividade deles.

(Anexo 1, Entrada 570 - A13)

A expectativa de que a escola deve desenvolver a criatividade das crianças foi-se consolidando como verdade pedagógica amplamente partilhada.

A esta ideia, e a outras já abordadas, junta-se com cada vez mais força uma nova promessa: a de que as artes não servem apenas para estimular a imaginação ou a interioridade, mas também para melhorar o desempenho noutras áreas do currículo como o Português e a Matemática.

É justamente essa promessa que se torna mais evidente nesta parte do trabalho, onde se analisam os efeitos atribuídos às artes no rendimento escolar, uma outra forma de justificar a sua presença, agora em nome da «utilidade» para melhorar as aprendizagens das crianças e nos saberes considerados como núcleo central do currículo.

A arte serve para tudo: entre a motivação e o rendimento escolar

(...) temos que pensar [em] arranjar alguns momentos que façam parte destas áreas porque também é uma forma de conseguir captar melhor a atenção das crianças e aquilo que nós queremos (...)

(Anexo 1, Entrada 636 - A14)

No decorrer da minha leitura e das interrogações que foram dando forma ao retrato de grupo que ainda estou a construir, fui muitas vezes arrastada a

levantar a cabeça, a ouvir outra coisa (Barthes, 1987, p.34). E, em especial, quando alguém diz:

(...) Cada vez mais eles [crianças] têm necessidade de expressar o seu corpo e de se mexerem. Na própria aula eles tentam sempre fazer essas coisas [saltar, mexerem-se], e hoje em dia cada vez mais estamos a querer que eles fiquem quietos, fiquem parados, fiquem ali a ouvir a Matemática e o Português e mais nada.

(Anexo 1, Entrada 801 - A18)

É a partir desta fala que me chegam imagens familiares. Imagino as crianças nas suas (nossas) salas de aula, como tantas vezes observei: de manhã, antes que a campainha toque, ouve-se a grande correria que as suas vozes deixam adivinhar... À medida que os corpos atravessam a porta da sala, ouve-se o silêncio. Entram, um a um. Lá dentro, as paredes abafam outras imagens que se poderiam desenhar. Cada um no seu lugar, de costas voltadas uns para os outros, já os espera a data escrita no quadro branco, por vezes acompanhada da temperatura do dia.

Ouve-se uma voz:

– Abram o manual na página 45.

Ao folhear, já esperam a leitura, cada um na sua vez. Enquanto uns leem, os outros, mesmo com algum medo de não poderem continuar no momento exato, arriscam e, já ali, estão de volta à correria das suas vozes... passou quase uma hora e meia. E eu imagino, naquele silêncio só interrompido pelas vozes de fundo, quantas imagens lhes terão passado pela cabeça. Um dia, entre a tristeza e o sorriso que cativava uma qualquer resposta, resolvi perguntar:

– Como aguentam tanto tempo sentados, quietos?

– Já estão habituados.

Esta foi a ideia para a qual fui «arrastada», a imagem de salas de aula que, ao longo de quase cinco décadas, observei: crianças imóveis, de olhos nas páginas dos textos, fixadas pelos fios das vozes que lhes dão sinais de como devem começar e acabar as suas leituras (dos dias).

Então, pergunto-me: como é que a educação artística se pode desenvolver ou desenvolve nestas escolas?

É evidente que aprender exige concentração e atenção, sem exceção, em todas as áreas curriculares. Contudo, observa-se uma tendência para se afirmar que, na educação artística, é legítimo «soltar o corpo» e «libertar-se». Como se fosse possível organizar a vida das crianças dividindo-a em duas partes: uma em que é preciso «conterem-se», ficando atentas, sentadas, disciplinadas para trabalharem as aprendizagens consideradas «centrais»; e outra, que se liberta quando participa em experiências artísticas.

Esta divisão, implícita nestas falas, acaba por reforçar a ideia de que a educação artística serve, sobretudo, para compensar e equilibrar o peso das outras disciplinas, funcionando como uma válvula de escape ou como apoio e não como uma área de conhecimento com igual valor às demais. É neste enquadramento que emerge uma outra retórica que, embora distinta da que valoriza o mundo interior das crianças, partilha com ela uma mesma função legitimadora: justificar a presença da arte na escola. O que se observa agora são Modos de Ver, que atribuem às artes os seus efeitos noutros domínios do currículo, nomeadamente no Português e na Matemática, seja como forma de motivação, seja como estratégia para melhorar o desempenho escolar.

A denominada «retórica dos efeitos», já assinalada por vários autores (Atkinson, 2002; Gaztambide-Fernández, 2004; Martins, 2011), tem sido uma lógica que atravessa os sistemas educativos como verdade instituída, tanto em contextos internacionais como no português, e continua também presente nas vozes destes docentes. Dizem-nos as vozes deste grupo que, quando as crianças têm possibilidades de se libertarem, de soltar o corpo e de expressar o que sentem, «tudo isto poderia ajudar a trabalhar essas áreas [português e matemática]» (Anexo 1, Entradas 307 - A7; 541 - A12; 765 - A17; 392 - A9; 1101 - A24).

Esta ideia funciona como se educação artística constituísse um pré-requisito para «animar», para ensinar devidamente as áreas que são consideradas mais exigentes. Ao predispor e motivar as crianças para, de uma forma agradável, aprenderem as outras matérias, conduz-se a educação artística a ser uma outra coisa, já não uma experiência intencional ligada às artes em si, mas um meio para atingir outros fins. Por exemplo, música é vista «como um motor para motivar a aprendizagem da Matemática, do Estudo do Meio ou do Português» (Anexo 17, Entrada 916 - A21). De facto, o que se legitima são práticas que

levam as crianças a encarar as artes como algo divertido e fácil que serve sobretudo para descontraír.

Estes efeitos da educação artística no desempenho escolar são apresentados em várias dimensões, que se vão desdobrando e acumulando em diferentes justificações. Começa-se por reconhecer o seu papel na motivação dos alunos - «ajuda-os a gostar mais da escola» ou «torna as aulas mais agradáveis». Em seguida, atribui-se às artes um outro papel no «desenvolvimento dos aspetos cognitivos», através do «treino» da atenção, concentração, vistos como contributo relevante para melhorar o desempenho noutras disciplinas. Como dizem os/as docentes: «[são] uma mais-valia para os alunos, porque eles estão a treinar a audição, a atenção, a compreensão (...)» (Anexo 1, Entrada 917 - A21). Demonstrativa de como a educação artística é frequentemente tratada como auxiliar das outras áreas curriculares, é a forma como um dos elementos do grupo coloca esta questão, ao refletir sobre o seu trabalho nesta área:

(...) Não vou perder muito tempo (...) porque tenho a Matemática toda para dar e tenho Estudo do Meio para dar, e é verdade, e é complicado gerir, mas se calhar também temos que pensar [em] arranjar alguns momentos que façam parte destas áreas porque também é uma forma de conseguir captar melhor a atenção das crianças e aquilo que nós queremos (...) no fundo, estamos a investir para eles depois nos darem (...).

(Anexo 1, Entrada 636 - A14)

A captação de uma melhor atenção através da educação artística é vista como investimento como retorno, espécie de «moeda de troca». As crianças fazem educação artística porque, no fundo, ela se revela útil para as áreas que realmente contam para a avaliação, como a Matemática ou o Estudo do Meio. As artes surgem como momentos que se encaixam nas exigências dessas disciplinas centrais, porque conseguem melhorar a atenção e, com isso, facilita-se a obtenção de «aquilo que nós queremos». Esta expressão revela uma lógica instrumentalista: investir nestes momentos serve, afinal, para os alunos «nos darem depois», i.e., para que retribuam com atenção, empenho e rendimento nas áreas consideradas prioritárias. Como observa Atkinson em *Art in Education: Identity and Practice*:

«The importance of art education can be made to rest upon its ability to raise standards of achievement in core curriculum subjects such as English and mathematics, or its ability to reduce disaffection in schools and improve motivation and attendance» (2002, p. 3).

As artes são, assim, convocadas para desempenhar funções que não lhes são próprias, e a sua presença na escola acaba muitas vezes por ser legitimada não pelo que são, mas pelo que supostamente podem fazer pelas restantes áreas curriculares. Esta lógica instrumental legitima a educação artística com base nos seus efeitos sobre os desempenhos académicos, como a motivação, a redução do desinteresse ou a melhoria do comportamento, deslocando objetivos da experiência artística para a sua utilidade noutros domínios. Muitos dos efeitos atribuídos às artes, como refere Martins, não são específicos das artes e podiam, da mesma forma, ser usados para defender outras disciplinas curriculares.

Como escreve: «If we think about each of the effects the magic of arts education is said to produce, we see that none of them is typical for the arts and, at the same time, exactly the same arguments are used for science, mathematics or reading» (2018, p. 62).

Esta retórica dos efeitos, ao tentar justificar a presença das artes pelos seus benefícios, acaba por anular a sua especificidade e submeter a experiência artística a critérios que nada têm que ver com as artes. Mobiliza, pois, enunciados já moldados por expectativas externas e, ao mesmo tempo, define Modos de Ver que influenciam profundamente as formas como se ensinam e se aprendem as artes.

Nesta linha de justificações, surge, nas vozes deste grupo, um outro argumento que reforça a importância da educação artística pela «suposta» interdisciplinaridade, o que, na prática, funciona sobretudo como forma de legitimar as artes como estratégias de apoio pedagógico para as disciplinas centrais. Como referem:

Eles ilustram muito. São propostas ilustrações, recortes que ajudam na motricidade. Há ali coisas que estão interligadas. A cançãozinha, a história com música, a lengalenga...

(Anexo 1, Entrada 491 - A11)

Mesmo nas tabuadas, em que se conta $2 \times 1 = 2$, brincadeiras destas são mnemónicas que arranjamos para desenvolver o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, mas que vamos buscar às expressões artísticas.

(Anexo 1, Entrada 1139 - A25)

Estas falas revelam uma concepção de interdisciplinaridade instrumentalizada, em que as artes são mobilizadas como ferramentas auxiliares ao serviço das disciplinas consideradas fundamentais. O que se afirma não é a integração entre saberes, mas a sua subordinação, reduzida a recursos de apoio didático.

A concepção de interdisciplinaridade trazida pelos discursos de vários docentes é uma ideia constituída desde os anos 80, nos discursos pedagógicos sobre a gestão do currículo, especialmente no 1.º ciclo do ensino básico, e está presente nos projetos que muitos estabelecimentos de ensino definem para o desenvolvimento dos seus Projetos Educativos (PE) e Planos Anuais de Atividades (PAA). Tem vindo a ganhar força ao longo dos anos, mas a sua concretização continua a ser difícil.

A ideia que se foi solidificando é a que está presente nestas falas: parte-se de determinada temática, que é trabalhada com todas as crianças e percorre as várias disciplinas. Tal como se lê no excerto, a ilustração, os recortes, os cantos estão subordinados a um tema ou ao conteúdo de Português, do Estudo do Meio ou de Matemática.

Esta dependência é vista como uma estratégia facilitadora para contextualizar e situar as crianças, através de um «fio condutor» que organiza a forma como as aprendizagens se distribuem ao longo das áreas curriculares, tal como está instituído nos discursos pedagógicos predominantes. No entanto, a interdisciplinaridade, a maior parte das vezes, não passa de uma banalização e empobrecimento das temáticas trabalhadas e das práticas desenvolvidas. Como nos diz Barthes:

L'interdisciplinaire, dont on parle beaucoup, ne consiste pas à confronter des disciplines déjà constituées (...) Pour faire de l'interdisciplinaire, il ne suffit pas de prendre un «sujet» (un thème) et de convoquer autour deux ou trois sciences. L'interdisciplinaire consiste à créer un objet nouveau, qui n'appartienne à personne. Le Texte est, je crois, l'un de ces objets (Barthes, (1972, p.3).

A partir desta perspetiva, o que encontramos nas falas dos professores não é uma verdadeira prática interdisciplinar, criadora de novos objetos de saber, mas sim um somatório ilustrativo de conteúdos facilitadores para trabalhar outras áreas. Quando se afirma que «eles ilustram muito o (texto)», ou que «a cançãozinha, a história com música, a lengalenga» são estratégias utilizadas

para apoiar o desenvolvimento da motricidade, da leitura ou da Matemática (Anexo 1, Entradas 491 - A11; 1139 - A25), o que está em causa é uma conceção das artes como «ferramentas pedagógicas», como «metodologias de ensino».

A música, o movimento, as ilustrações não são aqui compreendidas como práticas de experimentação de objetos novos, i.e., como formas de construir sentidos inesperados, que não se deixam reduzir às fronteiras disciplinares, mas como procedimentos miméticos para facilitar a memorização de conteúdos, captar a atenção ou tornar as aprendizagens que contam mais leves. A deteção e compensação de dificuldades é outra dimensão da lógica instrumental que também se revela nas vozes destes/as docentes. Quando os alunos apresentam fragilidades noutras áreas, como a leitura, a oralidade, a escrita ou a motricidade fina, as artes surgem frequentemente como possibilidade de intervenção ou remediação.

A educação artística passa a ser valorizada na medida em que consegue ajudar, recuperar ou compensar os alunos, funcionando como apoio suplementar. Neste sentido, o seu valor não é reconhecido pela especificidade das experiências que proporciona, mas pelos «serviços» que pode prestar nas dificuldades identificadas nas áreas curriculares ou em outras áreas que interessa observar.

Como se pode ler:

(...) A nós, como professores, dá-nos a hipótese de verificar se os miúdos têm alguma dificuldade a nível de movimento, de exploração de espaços ou de materiais, dá-nos muita informação, o que faz com que depois possamos ajudar o aluno nas áreas em que tem mais dificuldade. Às vezes, peço-lhes desenho livre: 'o que é isto?' Explicam, dizem porque usaram aquela cor. Temos crianças com muitos problemas e, às vezes, é tudo preto, tudo castanho... E então, para desinibir, é ótimo. Ficam à vontade, vão encontrando a beleza de tudo, que até ali muitos nem sabiam o que era a beleza, o belo.

(Anexo 1, Entradas 1101 - A24; 392 - A9)

As artes são percebidas como um espaço onde estas revelam sinais do que sentem ou não sabem nomear, permitindo aos docentes, por exemplo, interpretar escolhas como indicador de bloqueios ou necessidades. Nesse processo, acredita-se que se lhes oferece um território onde podem ganhar confiança e descobrir dimensões que antes pareciam inacessíveis, surgindo a educação artística, neste contexto, como lugar de acesso à interioridade da criança, para resolver problemas que condicionam as aprendizagens.

A todas estas formas, através das quais o/as docentes dizem manter as crianças interessadas, como tornar a escola mais leve, prendê-las às aprendizagens consideradas nobres, favorecer um ambiente mais descontraído, gerir a atenção e o comportamento, ou preparar para as disciplinas centrais como o Português e a Matemática, corresponde um exercício propedêutico de bem-estar que antecede o treino cognitivo.

Depois de «apaziguadas», as crianças são colocadas em situações destinadas a desenvolver a concentração, a atenção, a memória ou a motricidade fina, como espécie de «ginástica mental» para melhorar o rendimento noutras áreas. Ao apropriarem-se das práticas artísticas como «técnicas ao serviço» das aprendizagens, não é apenas a educação artística que fica ausente, é também a criança que passa a ser inscrita em discursos pedagógicos reguladores, operando sob a forma de uma normatividade que orienta o que deve ser ensinado, como deve ser ensinado e com que finalidade (Martins, 2018, pp.60, 64).

A estas lógicas, sobrepõe-se ainda, nos seus discursos, a dimensão da remediação, quando procuram, através da educação artística, colmatar dificuldades noutras áreas: leitura, escrita, cálculo, motricidade fina. A observação das produções plásticas ou do teatro, o uso da cor, a expressão corporal, são referidas como forma de diagnosticar problemas, funcionando as artes como instrumentos de diagnóstico e superação. Soma-se, por fim, outra dimensão que reforça a função auxiliar da educação artística: a da interdisciplinaridade. As artes são chamadas a ilustrar textos, apoiar a memorização de tabuadas ou tornar mais apelativas aprendizagens de Estudo do Meio, funcionando como acessório daquilo que, supostamente, favorece noutras áreas.

Como identifica Atkinson, nos discursos educacionais, «art is often legitimised not in terms of what it might be in itself, but in terms of what it can do for other subjects or for the personal development of pupils» (2002, p.3). É neste sentido que a importância da educação artística é reafirmada com base não naquilo que ela é, mas naquilo que se acredita que faz.

Procurei mostrar que há outras maneiras de ver a educação artística e a infância, através de autores que analisam como estas categorias podem ser compreendidas como efeito de discursos e práticas que atuam numa lógica de governo sobre o corpo e a alma da criança (Martins, 2021, p.235).

Ao observar a repetição de categorias historicamente construídas como universais e naturais, que ainda hoje se manifestam nos discursos pedagógicos e nas falas deste grupo de docentes como verdades inquestionáveis, tentei reafirmar a força naturalizada da ação pedagógica, inscrita num discurso mítico, como aquele que Barthes descreve: o mito como «uma fala inocente: não que as suas intenções estejam escondidas; se o estivessem não poderiam ser eficazes; mas porque elas são naturalizadas» (2001, p.152), uma forma de fala que perdeu o seu conteúdo original e se tornou pura repetição. «O mito é uma fala que deixa de dizer alguma coisa e continua a repetir-se» (2001, p.241).

Ao confrontar estes discursos, procurei, através de todas estas vozes, tanto as que reiteram as categorias instituídas como as que as deslocam, desnaturalizar a repetição de ideias que ainda hoje persistem fortemente ligadas a certas concepções pedagógicas.

Retomo mais uma vez o pensamento de Rancière, que, n' *A Partilha do Sensível* (2005), afirma que o dissenso ocorre quando as formas de organização reconhecidas são questionadas à maneira como o espaço, o tempo, os papéis sociais e as formas de expressão são distribuídos e reconhecidos em uma sociedade.

O dissenso, nesse sentido, ocorre quando uma dessas formas de organização é desafiada por outra, revelando que o que é considerado «natural» ou «óbvio» é, na verdade, uma construção política e histórica (p.14). O dissenso não é, então, uma divergência de opiniões, mas a irrupção de uma outra lógica de visibilidade e de enunciação, uma interrupção do que é reconhecido como legítimo ver, dizer e pensar. Quando essa possibilidade de rutura é excluída, instala-se um regime de consenso em que parece natural e incontestável dizer que a educação artística é importante porque «serve para tudo».

Já vai «longe» o início deste retrato de grupo dos docentes, iniciado com a pergunta «O que é o Tudo?», no âmbito da conversa-entrevista sobre *A Educação Artística na Minha Escola*.

Esse longe assinala um percurso feito por camadas, construído de forma gradual, a partir de diferentes dimensões, que iam dando corpo ao retrato. Comecei pelos dados prováveis, idade, tempo de serviço, escolas, e avancei depois para a formação inicial e contínua, procurando compreender como foi pensada a educação artística.

A seguir, desenharam-se as linhas com que cada um foi tecendo os caminhos da educação em geral e da educação artística em particular, revelando repetições e silêncios desse percurso coletivo. Mais adiante, foram-se evidenciando os Modos de Ver e a importância da educação artística, os seus sentidos, as funções que lhes são reconhecidas e os lugares que lhes são dados no quotidiano escolar.

Foi nesse momento que o retrato se expandiu, ao convocar outras vozes - vozes do consenso e do dissenso - que permitiram problematizar o que foi dito com aquilo que se repete noutros discursos. O consenso tornou visíveis e as ideias generalizadas, amplamente aceites e repetidas como verdades irrefutáveis.

O dissenso, por sua vez, abriu brechas nessas certezas, permitindo ver que o que se apresenta como natural é, muitas vezes, resultado de escolhas, exclusões e repetições não questionadas. O retrato está, por ora, concluído.

Por ora, porque um retrato só se conclui quando desaparece, quando deixa de fazer ver o retratado, de fazer pensar, de fazer falar. Enquanto continuar a convocar perguntas, permanecerá inacabado, em aberto, à espera de outros olhares.

Apresento, por fim, a sua forma visual. Esta imagem dá corpo ao retrato no percurso que os/as docentes percorreram. São as suas expressões e ideias que o compõem, reorganizadas nesta imagem que condensa aquilo que foi dito, mas, sobretudo, aquilo que foi problematizado.

As escolhas que lhe deram forma fazem parte do próprio gesto de retratar, gesto que, como lembra Barthes, é sempre jogo de forças entre quem vê, quem diz e quem dá a ver. O retrato não reproduz: interpreta, organiza, silencia e

destaca. O retrato de grupo que se apresenta resulta, por isso, não apenas da escuta das suas vozes, mas das opções que essa escuta implicou e dos caminhos por onde me levou, ao trazer outras vozes, outros modos de pensar e de olhar para a educação artística.

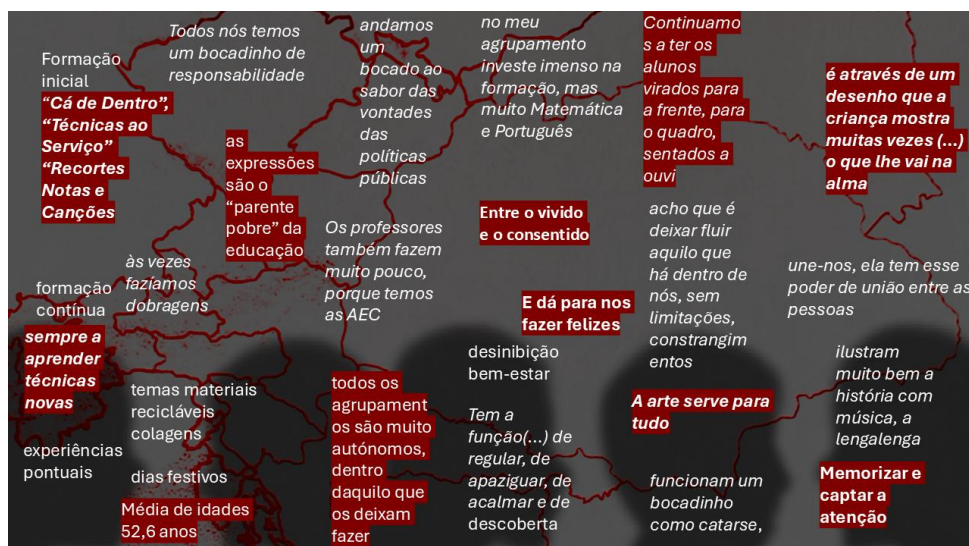


Figura 9 Representação gráfica do retrato de grupo construído a partir da conversa-entrevista

Será que este retrato de grupo poderia ser, também, o retrato da educação artística no 1.º ciclo do ensino básico em Portugal?

Dimensão Estética e os Modos de Fazer

Resumo

Nesta dimensão, retomo a conversa-entrevista para refletir sobre como o grupo de docentes construiu os seus Modos de Fazer, cruzando as suas falas com a conceção de experiência trabalhada por alguns autores. Procuro compreender a «arquitetura» das suas experiências, tal como as descrevem nos quotidianos escolares: as direções (objetivos), as «panorâmicas do acontecer» (planificações) e os modos de articulação curricular, entre o que os docentes designam como interdisciplinar e o que consideram específico de cada área.

Analiso também em que medida os programas curriculares publicados entre 1975 e 2010 influenciaram e moldaram os Modos de Fazer. Entre as palavras dos discursos oficiais e das práticas, abro espaço às experiências dos saberes nas artes, no sentido do que Moraza denomina «*hacer saber*».

A conversa-entrevista: A educação artística na minha escola, a experiência e os sem(tidos) que nos passam

La experiencia es siempre un momento que nos ‘des-
confirma’ y ‘desestabiliza’

(Bárcena, 2011, p.13)

Depois do retrato de grupo dos(as) docentes, elaborado a partir dos seus Modos de Ver e dos percursos que viveram nas suas escolas, abre-se agora novo momento de reflexão sobre os seus Modos de Fazer.

Retomo a conversa-entrevista *A Educação Artística na Minha Escola* para problematizar o modo como pensaram e realizaram as suas «experiências» que, para muitos, representam um percurso de quatro décadas de trabalho. Procuro, consequentemente, compreender os objetivos que definem para as diferentes áreas, a forma como as organizam e, sobretudo, como se dispuseram a participar nessas experiências nos quotidianos escolares. Dito de outro modo, como se implicaram e como implicaram as crianças nas experiências do saber das artes.

Antes de me deter sobre as experiências que os docentes relatam, detenho-me nas implicações e nas perspetivas que a palavra experiência pode assumir. John Dewey, na obra *Arte como Experiência*, analisa a experiência como

interdependência entre os sujeitos, os objetos e o que acontece nesse movimento:

A experiência, na medida em que é experiência, consiste na acentuação da vitalidade. Em vez de significar um encerrar-se em sentimentos e sensações privados, significa uma troca ativa e alerta com o mundo; em seu auge, significa uma interpenetração completa entre o eu e o mundo dos objetos e acontecimentos (2010, p.83).

Dewey caracteriza a experiência como algo que ocorre de forma contínua, pois a «interação do ser vivo com as condições ambientais está envolvida no próprio processo de viver» (p.109). No entanto, esse fluxo nem sempre conduz a experiências «singulares» ou a uma verdadeira experiência, já que muitas permanecem «incipientes», fragmentadas e inacabadas. Para que aconteça o que Dewey designa como uma experiência, é necessário que o vivido se organize de forma coerente, ganhe forma e se complete:

(...) temos uma experiência singular quando o material vivenciado faz o percurso até sua consecução. Então, e só então, ela é integrada e demarcada no fluxo geral da experiência proveniente de outras experiências. Conclui-se uma obra de modo satisfatório; um problema recebe sua solução; um jogo é praticado até o fim; uma situação, seja a de fazer uma refeição, jogar uma partida de xadrez, conduzir uma conversa, escrever um livro ou participar de uma campanha política, conclui-se de tal modo que seu encerramento é uma consumação, e não uma cessação. Essa experiência é um todo e carrega em si carácter individualizador e autossuficiência. Trata-se de uma experiência (2010, pp.109-110).

O autor propõe uma distinção fundamental entre dois modos de entender a experiência. Por um lado, existe a experiência como «fluxo contínuo da vida», algo que está sempre a acontecer, a cada instante, enquanto vivemos e interagimos com os objetos e com o meio. Por outro, há o que designa como experiência «no sentido forte», que se distingue pela forma, pela coerência interna, pela continuidade e pela consumação, i.e., um fim que encerra a experiência. Esse fim é, ao mesmo tempo, resultado visível e aquilo que dá sentido ao que foi vivido. Para o autor, só quando o vivido se organiza numa «totalidade» é que se pode falar de uma experiência significativa ou com valor educativo.

Mas esta distinção levanta uma interrogação importante: e se a experiência não tiver continuidade nem acabamento? Ainda assim, será experiência?

É neste sentido que Fernando Bárcena, no ensaio *El brillo de las luciérnagas* (2011), propõe um regresso à palavra. Nele, recupera a origem etimológica do

termo experiência como forma de devolver-lhe a complexidade que a modernidade lhe foi retirando. Recorda que o termo grego *empeiria*, que deu origem ao latim *experientia*, está ligado à ideia de «experimentar», mas também de «passar por», de «ser atravessado por». Indica ainda a ligação com *pathos*, evocando a experiência como o que «tiene que ver con algo que acontece cuando uno no lo espera, o cuando nos vemos sorprendidos por algo que no simplemente pasa, sino que ‘nos pasa’ de una forma absolutamente singular y única» (p.12).

Nesta aceção, a experiência não é apenas aquilo que se vive, mas o que nos acontece de forma única e inesperada; uma travessia que pode ser incerta, «perigosa». É na raiz da palavra alemã *Erfahrung*, que designa viagem (*Fahrt*), «según lo cual la experiencia evocaría una duración temporal con posibilidades narrativas diversas - acontecimiento» (p.12), que o autor inscreve as experiências em educação não como simples destrezas, nem como meras realizações técnicas, mas como uma «razón experiencial que procura nuevos modos de sentir, de entender, de actuar, de pensar» (p.14). A sua conceção assenta em três dimensões fundamentais. A negatividade, que introduz rutura no que já sabemos ou no que somos:

A experiência é sempre um momento que nos ‘des-confirma’ e ‘desestabiliza’. Hacer una experiencia consiste en negar la experiencia que uno tenía previamente, el saber en el que creíamos estar seguros y parecía guiarnos (p.13).

O não-dogmatismo, mantém o sujeito aberto a novas experiências e recusa verdades fixas: «el sujeto de la experiencia es el que conoce los límites de toda previsión y la incertidumbre e inseguridad de todo plan» (p.13). E a condição passional, sublinha que aprendemos a partir de «dores» que nos afetam e nos deixam vulneráveis: «Nos hacemos más sabios a través del daño, de lo que nos pasa, y sólo en la experiencia del engaño y la decepción logramos aprender y conocer más adecuadamente las cosas» (p.13).

Nesta condição passional inscreve-se ainda uma dimensão decisional-performativa: não se trata do que «se deve querer», mas do que «se quer querer»; só depois de decidir e agir é que sabemos propriamente o que queremos e quem somos: «Lo sabremos cuando hayamos actuado». A experiência exige, assim, um gesto que expõe e compromete o sujeito, um agir

que o transforma; a identidade que dela resulta é passional, nasce do risco, da ferida e do erro, daquilo que nos acontece e nos atravessa, e não de uma definição prévia do eu (p.13).

É a partir deste entendimento da ideia de experiência que Bárcena questiona o princípio de Dewey que defende que «nem todas as experiências sejam verdadeiras ou igualmente educativas», princípio que leva o autor a propor critérios para distinguir entre experiências educativas e outras que não o seriam, sendo o principal o da continuidade temporal.

Nessa perspectiva, para Dewey, «a experiência, mais do que um acontecimento isolado, seria uma relação de continuidade entre o presente e o futuro, uma transação entre o eu e o meio, na qual ambos se transformam» (p.6). De acordo com esse princípio, a experiência é educativa quando cria condições para que o aluno cresça, apoiando-se «nas experiências anteriores» e abrindo possibilidades de novos desenvolvimentos no futuro.

Bárcena problematiza esta concepção por considerar que assenta num sentido normativo, configurando o ideal da «*pessoa educada*» (p.6), excluindo da experiência aquilo que não se inscreve num *continuum* no tempo e numa finalidade determinada. Ao aprofundar a filosofia da experiência em Dewey, o autor interroga-se se toda a experiência não implica também uma rutura, a introdução de um princípio de descontinuidade no decurso da vida e nas ações do sujeito.

Nesse caso, a experiência seria menos acumulação e repetição e mais «desconfirmação» do próprio sujeito em direções inéditas e imprevisíveis. Nesta possibilidade de o sujeito se constituir, Bárcena introduz a ideia de «*metamorfose*» da experiência para afirmar que, ao transformar-se, a experiência modifica também as condições e os meios, moldando-se às próprias circunstâncias da mudança (p.6). Em vez de continuidade e finalidade, apresenta-se como algo «sem tempo nem lugar», feita de descontinuidades, cuja força está no seu efeito de «dessaber».

O sujeito, nesta concepção, não domina a experiência, mas é por ela atravessado e exposto, como «passeante» numa viagem em que trajetos e sujeitos se influenciam e se transformam à medida do que se vive.

Esta imagem do passeante que se deixa afetar e transformar pelo caminho é expressa também em Larrosa (2002), onde o autor caracteriza a experiência como «finita, particular, singular, imanente e contingente» (p.25). Sublinha, tal como Bárcena, que a experiência não se reduz ao que se passa, mas ao que nos passa, entendendo os sujeitos como «território de passagem» (p.5).

Para Larrosa, a experiência só acontece quando há uma rutura com o automatismo do quotidiano («interrupção»), quando se está atento ao que acontece («presença»), disposto a ouvir e compreender («disposição») e aberto a ser afetado pelo que acontece («disposição para se deixar tocar») (pp.3-5).

Trata-se, assim, de um «trabalho da experiência» que exige aprender a lentidão (pp.3-4). Estas condições, sublinha, são cada vez mais raras «num tempo de excesso de informação, de opinião e de velocidade» (pp.20-22). A falta de tempo e de silêncio não deixa espaço para que algo nos aconteça e nos transforme. De certo modo, aproxima-se de Dewey, ao reconhecer que nem tudo o que se vive constitui experiência, mas afasta-se dele ao recusar que esta dependa de critérios de continuidade ou de consumação.

Para Larrosa, a experiência não é o caminho até um objetivo previamente fixado, mas «uma abertura para o desconhecido, para o que não se pode antecipar nem pré-ver nem pré-dizer» (p.9), acontecendo sempre como algo irrepetível e não como repetição de trajetos já definidos pelas expectativas sociais ou pelos modelos escolares.

Se a experiência, como acabei de explicitar, implica abertura, interrupção e transformação, de que modo estes princípios se refletem nos quotidianos deste grupo de docentes?

Como se arquitet(ar)am as experiências?

Temos um Plano Anual de Atividades (...). É muito à base dos temas que se escolhem para determinado ano.

(Anexo 1, Entrada 532 - A12)

A educação artística nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico, tal como se observou na dimensão de análise anterior, tem permanecido à margem das políticas públicas pela forma como se foi «arquitetando» a escola. Em outras palavras, arquitetar significa, neste contexto, o modo como o currículo foi

sendo organizado, privilegiando determinados saberes em detrimento de outros.

Essa desigualdade foi reforçada pela estrutura da monodocência, pela escassez de formação contínua e particularmente pela ausência de uma reflexão consistente sobre práticas artísticas, que se mantiveram praticamente inalteradas ao longo de quase 50 anos.

Na maioria das vezes, estas práticas, marcadas por processos de ilustração dos conteúdos do Português, da Matemática e do Estudo do Meio, reproduziram-se com o apoio de repertórios considerados familiares, apelativos ou adequados à idade das crianças e aos conteúdos que se esperava que aprendessem nas áreas ditas «principais».

Foi-se, assim, instaurando um conjunto de Modos de Fazer que estes docentes nos mostram, mas que ultrapassam aquilo que foram as suas experiências nas escolas. Fazem parte de um arquivo («*arkheion*»), no sentido derridiano, que arquiteta, concebe, organiza e constrói uma estrutura, definindo princípios que a sustentam, hierarquias e lugares que orientam e limitam o modo como a educação artística é colocada em ação.

Neste sentido, arquitetar as experiências leva-nos a recuar ao sentido original da palavra arquitetura. Derivada do grego *architéktōn*, mestre construtor, a palavra resulta da junção de *arkhé* (princípio, origem, autoridade) e *téktōn* (artífice, construtor).

Arquitetura não designa, assim, apenas a construção física de espaços, mas a conceção e organização de uma estrutura organizacional. Essa raiz comum entre *arkhé*, arquitetura e arquivo pode permitir compreender o ato de arquitetar como um gesto de instituir e comandar.

Ao aplicar esta noção ao campo da educação artística, torna-se possível pensar que também as práticas são arquitetadas como modos de organizar o que pode ser vivido na escola. Tal como o arquivo, as práticas artísticas configuram-se como «edificações» que instituem condições de possibilidade. Arquitetar implica, nesta aceção, reconhecer outros contextos, por vezes invisíveis, que as sustentam e moldam.

É a partir desta perspetiva que se torna pertinente olhar para o modo como os/as docentes estruturam o seu trabalho na área da educação artística: como planificam (ou não), como definem (ou não) os objetivos; em síntese, como desenham os contornos das suas experiências. É neste esboço inicial do trabalho de arquitetar as experiências que se torna possível ver quais são as decisões que tomam entre o que está instituído e como colocam em ação os saberes das artes com as crianças.

As direções: definição (ou não) de objetivos

Falar de objetivos é, de algum modo, falar sobre o que se pensa integrar na arquitetura das experiências. São as direções que se projetam para o percurso e que, naturalmente, podem ir-se transformando à medida que o caminho se constrói. Ainda assim, implicam sempre uma decisão e, sobretudo, a reflexão sobre as razões para escolher este ou aquele sentido.

Trata-se, em particular, de pensar como os/as docentes e as crianças se situam nesses percursos: o que se espera que aprendam e de que forma, i.e., esboçar o trajeto que liga os saberes aos sujeitos da experiência.

As direções que atribuem às diferentes áreas são pouco referidas, ou melhor, emergem não a partir da própria educação artística, mas em função do que fazem noutras áreas. Os/as docentes tendem a enumerar as disciplinas por onde iniciam o trabalho (sobretudo Português e Matemática) ou a invocar a lógica da interdisciplinaridade para justificar que essa definição não é feita de forma autónoma, mas integrada com outros saberes, como se pode observar anteriormente.

De um modo geral, os objetivos são formulados para o Português, a Matemática e o Estudo do Meio, permanecendo a educação artística quase ausente dos percursos definidos. Como se observa, os objetivos seguem de perto o programa curricular, em especial no Estudo do Meio e no Português.

Neste período estivemos a trabalhar o corpo e então peguei nos objetivos do programa e planifiquei. A nível da música planifiquei de acordo com as atividades, com os textos estudei no Português e nos conteúdos de Estudo do Meio, para poder articular um pouco e não ter uma aula isolada.

(Anexo 1, Entrada 913 - A21)

Pode afirmar-se que, ao contrário do que acontece com áreas como o Português ou a Matemática, não existem direções a percorrer ao longo do tempo no que respeita à educação artística.

Definir assim... como definimos para a área de Português, para a área de Matemática, é muito diferente. Não temos essa preocupação que deveríamos ter. Estabelecer aqueles objetivos, durante este período... com as expressões, com as artes não fazemos tanto assim.

(Anexo 1, Entrada 127 - A3)

Ainda que essas direções, por vezes, sejam apresentadas de forma genérica, acabam quase sempre associadas a aspetos como o desenvolvimento da «motricidade (...) a imaginação, a criatividade» (Anexo 1, Entrada 431 - A10), geralmente ligados à educação e expressão plástica. Mais do que resultarem de uma planificação, parecem surgir espontaneamente, motivadas por ocasiões específicas ou pela necessidade de variar as atividades para manter o interesse das crianças.

Não quer dizer que não colocasse lá, mas dizer que estava mesmo a ver quais os objetivos e isso tudo... não... acho que acabamos um bocadinho por fazer essas coisas para agradar aos miúdos ou para dizer: - olha, hoje vamos fazer uma coisa diferente.

(Anexo 1, Entrada 795 - A18)

Este carácter pontual e pouco sistemático é ainda reforçado pela sobrecarga de solicitações externas, como projetos e atividades paralelas que, na perspetiva dos docentes, muitas vezes dificultam a definição de objetivos: «(...) há projetos e ‘projetinhos’ pelo meio que uma pessoa tem de (...) definir, o que é que vai fazer, se vai dar os conteúdos (...)» (Anexo 1, Entrada 953 - A22).

Mas será que, de facto, existem direções na educação artística?

Como planific(ar)am as experiências?

É a partir da questão deixada em aberto que importa refletir sobre os planos que têm e sobre o modo como traçam e projetam as suas práticas. Não se pretende sugerir que esses planos sejam fechados ou que não permitam integrar os inesperados que surgem, os acasos e as imprevisibilidades do que acontece, mas sim que sejam entendidos como itinerários do trabalho que pensam realizar. Na conversa-entrevista, torna-se visível que a educação artística é, muitas vezes, organizada em torno das efemérides, das festas do calendário escolar, das estações do ano e de outros temas. Estes momentos é que definem

os planos, respondendo a ocasiões comemorativas instituídas pelo agrupamento, por outras instituições ou pelos próprios docentes. Nestas datas, mobilizam-se atividades como colagem, modelagem, canções ou danças, escolhidas em função da festividade a assinalar.

Temos um Plano Anual de Atividades (...). É muito à base dos temas que se escolhem para determinado ano. Depois há sempre aquelas coisas, da primavera, do verão, do outono, as estações do ano, do Carnaval, do Natal, os próprios temas de Estudo do Meio têm alguma relação com... então fazemos trabalhos relacionados com o programa [Estudo do Meio].

(Anexo 1, Entrada 532 - A12)

A valorização dessas comemorações reúne consenso entre os docentes, que as consideram momentos importantes para as crianças. No entanto, alguns reconhecem que outras possibilidades acabam por ficar de lado: «*o que eu acho é que outros projetos maiores... [ficam por fazer]*» (Anexo 1, Entrada 955 - A22), devido ao excesso de solicitações e à falta de tempo. «Tenho três horas por semana para trabalhar quatro expressões», afirma um(a) docente, acrescentando que, face a esta exiguidade de tempo, o que acaba por acontecer são «*trabalhos pontuais para momentos pontuais*» (Anexo 1, Entrada 200 - A5).

Há também quem admita nunca ter elaborado qualquer plano (Anexo 1, Entrada 794 - A18), ou quem se limite a encaixar as áreas nos horários disponíveis, como nas segundas-feiras ao fim do dia, quando as crianças já estão mais cansadas (Anexo 1, Entrada 1165 - A25).

No conjunto das suas falas, é possível reconhecer que, além do seu carácter residual, a educação artística surge diluída entre outras áreas curriculares, como o Português, a Matemática ou o Estudo do Meio, e associada às efemérides, às estações do ano e às datas comemorativas. Estas funcionam como «aglutinadoras de aprendizagens globalizadas» (Programa Curricular, 1990, p.67), conduzindo a que a educação artística se torne uma resposta pontual, sem planos nem objetivos na sua arquitetura. Contudo, existem outras direções e outros planos.

Quem os ajudou, afinal, a traçar estas direções e estes planos?

Conforme já referido na Dimensão Histórica, entre 1974 e 2010, os Programas de Governo atribuíram à cultura, e em particular ao património, um papel

central na construção da identidade nacional. Essa orientação traduziu-se na valorização do património como elemento «vivificador», «instrumento de reforço» e de «orgulho e enaltecimento» da identidade cultural que distingue o povo português, presente nos programas de governo entre 1975 e 2010.

O sistema educativo foi incorporando, ao longo do tempo, os discursos de promoção e preservação como valores a transmitir às gerações mais jovens através da escola, entendida como meio de continuidade cultural, garantindo o enraizamento das tradições, a valorização da herança nacional e o reconhecimento de uma identidade coletiva.

A própria Lei de Bases do Sistema Educativo (1986) estabelece nos *Princípios Organizativos*, no artigo 3.º, alínea a), que o sistema educativo se organiza de forma a «contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português (...)», princípios posteriormente reforçados por iniciativas sobre o património nas escolas e nos programas curriculares.

Estes princípios encontram igualmente expressão nos programas curriculares que, de forma mais prática, reforçam e traduzem essas orientações gerais em conteúdos e objetivos para o trabalho nas escolas.

Nesta sequência, as direções e os planos estruturados pelos(as) docentes podem ser lidos à luz das orientações curriculares definidas nos princípios orientadores do Programa do Ensino Básico (2004)⁹⁸, que serão analisados mais detalhadamente adiante, e que destacam a necessidade de estruturar o conhecimento a partir de «si próprio, desenvolvendo atitudes de autoestima e de autoconfiança e valorizando a sua identidade e raízes» (p.103), bem como o reconhecimento e a valorização do «património histórico e cultural» (p.104).

Essas orientações são ainda reforçadas pelo Programa de Estudo do Meio, que propõe que as crianças reconheçam a importância do património local: tradições, costumes, lendas, festas, jogos tradicionais, medicina popular,

⁹⁸*Organização Curricular e Programas: Ensino Básico - 1.º Ciclo* (4.ª ed. revista, Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação, 2004).

trajes, gastronomia, feriados municipais e os acontecimentos a que estão ligados (pp.110-113).

Este conjunto de indicações, legitimado durante meio século pelos Programas de Governo, pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) e pelos programas curriculares, foi moldando visões instituídas nos estabelecimentos escolares. Nessas datas comemorativas, nas festas e na evocação dos grandes «vultos» da cultura portuguesa, todo o espaço escolar é preenchido por estímulos e «imagens» que levam as crianças a vivenciar aspetos culturais definidos por uma conceção redutora de cultura.

Ao longo dos anos, estes Modos de Ver foram consensualizados pela comunidade educativa que, ainda hoje, lhes acrescenta novas comemorações, como por exemplo: *Halloween*, *Dia dos Namorados*, *Dia do Pijama*, entendidas como realidades do interesse e do agrado das crianças, ou próximas do seu quotidiano.

Também os programas das diferentes áreas e, neste caso concreto o de Estudo do Meio, veiculam dois pressupostos apresentados como universais. O primeiro assenta na dicotomia entre pensamento abstrato e concreto. Parte-se da ideia de que as crianças não têm capacidades para aprender se as aprendizagens não tiverem como origem aquilo que lhes está próximo (factos, objetos, imagens), sob pena de não conseguirem «(...) compreender as realidades que elas não conhecem directamente, só será possível a partir das referências que o conhecimento do meio próximo lhes fornece» (ME, p.101). Esta formulação assenta no princípio de que as crianças não poderiam pensar para além do que veem e tocam.

O segundo pressuposto baseia-se na ideia de que «as crianças deste nível etário apercebem-se da realidade como um todo globalizado» e, por isso, existem áreas a partir das quais se deve partir para outros conhecimentos. O Estudo do Meio é apresentado como central, porque «(...) está na intersecção de todas as outras áreas do programa, podendo ser motivo e motor para a aprendizagem» (ME, p.101).

Assim, estabelece-se um conjunto de temas que são transpostos para as restantes áreas através de um «fio condutor», evitando, segundo o documento, a fragmentação das aprendizagens, lógica reconhecida também por este grupo

de docentes e pelas orientações metodológicas dos programas curriculares, em que esse fio condutor surge como a imagem que organiza as práticas e que se vai desenhando no quotidiano das escolas. A imagem do fio condutor fica mais clara com uma exemplificação.

Imaginemos que um/a docente está a trabalhar sobre o mar; o texto abordado é sobre o mar, a composição (Português) é sobre o mar, a pintura é sobre o mar, sempre com o mesmo azul, o azul do mar, como se o mar não nos desse mais cores. A seguir, na lógica do fio condutor, surge a canção do repertório «infantil» «*O mar enrola na areia*». Cantam-na, exploram a letra e continuam a trabalhar o Português e a Música. Depois, como quem vai desenrolando um novelo, passam à Matemática, contando os peixinhos; quando na canção o mar «bate na areia e rebola», trabalham o Estudo do Meio; no Teatro, colocam umas crianças a fazer de mar e outras de areia. Resta a Dança, que, quase sempre, fica fora deste fio condutor.

Este fio pode enrolar-se e desenrolar-se indefinidamente, começando no Português, passando por todas as áreas, ou partindo da canção e chegando à Matemática, para depois voltar ao Português.

Mas será que o mar não nos pode levar para outras viagens?

Da interdisciplinaridade à especificidade: o fio que conduz as experiências

(...) Se eu tenho que trabalhar em Estudo do Meio os animais (...) vou buscar um texto de Português, depois uma canção que fale de determinado animal, (...) e podemos dramatizar alguma coisa sobre os animais (...)

(Anexo 1, Entrada 701 - A16)

A interdisciplinaridade, já antes mencionada nos Modos de Ver como argumento de legitimação da importância da educação artística, reaparece agora nos Modos de Fazer. Mostra-se, neste ponto, como as práticas docentes reforçam esses discursos, traduzindo-os em atividades organizadas em torno de um mesmo tema. Vejamos, então, como este grupo partilha as suas experiências, que denomina de «interdisciplinaridade», explicando o porquê dessa escolha e o que desenvolvem a partir dessa lógica.

Nunca é um conteúdo... nunca é dado assim isoladamente. Nós vamos ver o que os meninos estão a trabalhar noutras áreas e tentamos sempre que haja uma interdisciplinaridade (...) se coadunem os conteúdos de uma disciplina com as artes (...).

(Anexo 1, Entrada 158 - A4)

Explicitado o modo geral como é entendida a interdisciplinaridade, o grupo descreve agora as várias formas de a concretizar, nomeadamente quando parte de conteúdos do Estudo do Meio ou do Português para integrar as áreas da educação artística:

(...) Se eu tenho que trabalhar em Estudo do Meio os animais (...) vou buscar um texto de Português, depois uma canção que fale de determinado animal, depois podemos dramatizar alguma coisa sobre os animais (...).

(Anexo 1, Entrada 701 - A16)

Eu parto muitas vezes de um texto, de um livro, ou de uma imagem, ou de um filme, ou de um quadro, ou de uma música e parto a partir daí para todas as outras disciplinas e faço uma abordagem global (...). Vou à Matemática, vou ao Estudo do Meio, vou ao Português, vou a todas as áreas, por exemplo: com um quadro de Miró (...) posso abordar tudo isto só a partir de um quadro.

(Anexo 1, Entrada 5 - A1)

(...) «Escolho um ponto de partida, normalmente começo pela área de Português e (...) a partir de um texto... dependendo... às vezes começo por um título, por exemplo, e (...) vamos imaginar uma história, a partir da história podemos ilustrá-la, muitas vezes a partir de um trabalho de uma obra, de uma história, podemos tentar dramatizá-la, uma parte da obra ou até muitas vezes a obra inteira.

(Anexo 1, Entrada 261 - A6)

Na parte Plástica, na divisão (...) ainda no outro dia trouxe uns pratos com umas fatias de piza de brincar, (...) era um pizza e cada um tinha a sua pizza. (...) Então vamos lá desenhar a pizza, o desenho à vista, ou vamos apanhar ali as revistas e cortar as fatias, que por acaso até são um triângulo (...).

(Anexo 1, Entrada 724 - A16)

(...) Associado ao Português, associado à Matemática, aquele trabalho que está ligado às expressões. Atividades do Português, por exemplo nas dramatizações, na produção de sons, na reprodução dos animais. Essa parte é trabalhada. E na Expressão Plástica a mesma coisa. Como ajuda a todas as outras disciplinas.

(Anexo 1, Entrada 106 - A2)

Quando o ponto de partida são as áreas da educação artística, as experiências mostram que estas podem ser usadas para «dar a volta» e conduzir às disciplinas consideradas centrais no currículo. A música, a expressão plástica ou a expressão dramática funcionam, nestes casos, como meios de introduzir, reforçar ou visitar conteúdos de Português, Matemática ou Estudo do Meio.

(...) Uma das coisas que gosto muito de fazer é: escolher uma música e a partir dessa música utilizar uma obra, por exemplo, a partir do Português, em que vamos alterar toda a letra, de acordo com o trabalho que aprendemos nessa obra, mas com uma música que eles conheçam, de que eles gostem, que lhe seja familiar. Da mesma maneira que depois aproveito sempre alguma parte para abordar a Matemática, por exemplo, porque há sempre maneira de dar a volta e trabalha-se sempre a Matemática (...).

(Anexo 1, Entrada 263 - A6)

(...) vou preparar esta cançãozinha para trabalhar este conceito, depois vou dar matéria pelo meio, então a canção é esta, os órgãos dos sentidos, mas também posso ver o texto, (...) dramatizávamos e cantávamos e líamos (...).

(Anexo 1, Entrada 343 - A8)

(...) Nós partimos, nomeadamente a Expressão Plástica, no primeiro ano, às vezes também na Expressão Dramática e na [Educação Física], ou para colmatar uma matéria, ou para iniciar uma nova matéria. (...) Acho que nós damos muito valor àquelas coisas básicas, tão simples, como pintar, recortar, colar (...).

(Anexo 1, Entrada 655 - A15)

Nestas práticas, percebe-se que a conceção de interdisciplinaridade é utilizada como uma metodologia «circular», desenvolvida a partir de um tema que vai sendo adaptado à medida que outras áreas são chamadas a entrar nesse movimento. Podem considerar-se práticas de adaptação entre áreas, em que os conteúdos de uma disciplina servem de base para desenvolver atividades nas outras.

O ponto de partida situa-se, umas vezes, no Português ou no Estudo do Meio, outras, nas áreas da educação artística. No entanto, a educação artística é trazida para este movimento sobretudo para ilustrar, apoiar, motivar, reforçar ou funcionar como instrumento de facilitação das aprendizagens e complemento dos conteúdos considerados mais relevantes. Consiste, com efeito, numa abordagem que se apresenta como ensino integrado e globalizante, como se bastasse um tema comum para unir as áreas e, a partir daí, trabalhar a educação artística. É esta ideia que sustenta, por exemplo, o fio condutor descrito anteriormente: o mar que atravessa as várias áreas, do texto à pintura, da canção à matemática, enrolando-se e desenrolando-se conforme se procura articular as áreas curriculares.

Perante estas formas de trabalho, em que a interdisciplinaridade é apontada como uma «mais-valia» das experiências e entendida como um «passar» pelas

disciplinas, coloca-se a interrogação: como pode este movimento, que mobiliza determinados conteúdos ou temáticas e os utiliza como adição de saberes, constituir, de facto, uma prática interdisciplinar?

A dificuldade em definir e concretizar a interdisciplinaridade tem sido amplamente reconhecida em diferentes áreas do saber e, em especial, na educação. No artigo *Interdisciplinaridade e integração dos saberes*, Olga Pombo (2004) parte dessa complexidade para refletir sobre os sentidos do termo, confrontando-o com o legado da especialização disciplinar da ciência moderna e com os desafios colocados pela fragmentação dos saberes.

Numa crítica à banalização do conceito, a autora observa que, como acontece com todas as palavras que estão na «moda», «toda a gente usa, mesmo que não saiba bem o que quer dizer» (p.1). A autora clarifica que a interdisciplinaridade pode assumir três níveis. O primeiro é o da justaposição, «em que as disciplinas se mantêm lado a lado, do paralelismo, em que as várias disciplinas estão lá, simplesmente ao lado umas das outras, que se tocam mas que não interagem». O segundo, o nível da comunicação, em que «as disciplinas comunicam umas com as outras, confrontam e discutem as suas perspetivas, estabelecem entre si uma interação mais ou menos forte». O terceiro, o nível da fusão, quando «ultrapassam as barreiras que as afastavam, fundem-se numa outra coisa que as transcende a todas» (Pombo, 2004, p.6).

Neste último, estabelece-se uma relação tão estreita entre os saberes que estes perdem a sua identidade disciplinar e se transformam numa nova configuração comum. Em outro momento, esta progressão é resumida como percurso que vai de um grau mínimo de interação até à fusão plena:

Haveria, portanto, uma espécie de um continuum de desenvolvimento. Entre alguma coisa que é de menos - a simples justaposição - e qualquer coisa que é de mais - a ultrapassagem e a fusão - a interdisciplinaridade designaria o espaço intermédio, a posição intercalar (2004, p.5).

Será este o movimento interdisciplinar que este grupo de docentes exercita? O que implica, afinal, «estar no meio» ou assumir um «lugar intermédio»? Quando afirmam que escolhem um ponto de partida, por exemplo, o Português, e que, a partir de um texto ou de uma história, a dramatizam e ilustram (Anexo 1, Entrada 262 - A6), estaremos perante esse «estar no meio»?

Confrontemos esta concepção com a dos docentes. Para a autora, a interdisciplinaridade é percurso, movimento entre diferentes níveis de relação entre saberes. Não se reduz à simples presença de várias disciplinas num mero «lado a lado» ou num «vaivém» superficial, mas implica uma relação que, a partir desses saberes, confronta e constrói outros.

Na prática descrita pelos docentes, porém, o que se observa é, muitas vezes, um movimento passageiro de vaivém que não estabelece relações. Quando declaram trabalhar com base na interdisciplinaridade, isso resume-se, na realidade, a uma sequência em que uma disciplina organiza o percurso, por exemplo, o Português, e as outras surgem como prolongamento ou ilustração, através da dramatização ou da expressão plástica.

A simples presença de diferentes disciplinas não implica, necessariamente, que estas comuniquem, confrontem as suas perspetivas ou, em última análise, produzam novos saberes. Em vez de um «meio», tal como o define a autora, observa-se apenas a existência de passagens pontuais, onde os saberes não se interrogam mutuamente nem se transformam pela proximidade de outros. Prevalece, portanto, uma lógica de justaposição ou de adição de saberes, onde a educação artística não se encontra «entre» nem «lado a lado», mas numa posição de subsidiariedade, reforçada pela hierarquização que coloca Português, Matemática e Estudo do Meio como áreas principais.

Neste período estivemos a trabalhar o corpo e então ‘peguei’ nos objetivos do programa e planifiquei. A nível da música planifiquei de acordo com as atividades, com os textos estudei no Português e nos conteúdos de Estudo do Meio, para poder articular um pouco e não ter uma aula isolada.

(Anexo 1, Entrada 913 - A21)

A este propósito, Deleuze e Guattari (2000) lembram que um conceito é sempre múltiplo e dinâmico, descrevendo-o como «(...) linhas, quer dizer, sistemas de números ligados a esta ou àquela dimensão das multiplicidades (estratos, cadeias moleculares, linhas de fuga ou de ruptura, círculos de convergência)» (p.33).

Entre as figuras que ajudam a compreender essa multiplicidade está o rizoma, que não segue um movimento linear, mas transversal, sem início nem fim. Estar «entre as coisas», explicam, «não designa uma correlação localizável que vai

de uma para outra e reciprocamente, mas uma direção perpendicular, um movimento transversal que as carrega uma e outra, riacho sem início nem fim, que rói suas duas margens e adquire velocidade no meio» (p.6).

Pensada a partir desta imagem, a interdisciplinaridade não poderia limitar-se a um fio condutor linear, que apenas encadeia disciplinas em sequência, mas deveria abrir-se a movimentos transversais e múltiplos, em que cada área é transformada pelo encontro com as outras. Exercitar este conceito é tão exigente quanto a própria noção. Supõe transformar as formas de organizar e produzir saberes, tempo e reflexão sobre as práticas interdisciplinares e, como condição maior: a «criação de um objeto novo», tal como Barthes (1972) explicita em *Jeunes Chercheurs* (p.5).

Como se constrói, então, um objeto novo? Como se produz conhecimento a partir da relação entre saberes?

Por agora, deixo as perguntas em aberto, para dar voz ao que este grupo designa como trabalhar as áreas da educação artística segundo a sua especificidade. Passo, então, a deter-me em cada área, procurando compreender como essa especificidade é vivida, como os docentes organizam o trabalho e de que modo o pensam e justificam.

As experiências na música, educação e expressão plástica, dramática e movimento

Na área da música, os docentes atribuem lugar central ao canto, trabalhado com apoio de suportes digitais (CD, computador, *Internet*, rádio). Recorrem sobretudo a repertórios «infantis», considerados familiares e ajustados ao nível etário das crianças e aos «temas que estão a ser trabalhados», como canções para aprender a tabuada ou os animais.

Entre os exemplos referidos, encontram-se músicas de José Barata Moura, *Avô Cantigas*, *Jardim da Celeste* e *Músicas da Maria* (Anexo 1, Entradas 747 - A16; 51 - A1). A obra *Pedro e o Lobo* é frequentemente utilizada para a identificação de instrumentos musicais e ritmos, sendo descrita como «uma mais-valia para os alunos, porque eles estão a treinar a audição, a atenção, a compreensão (...)» (Anexo 1, Entrada 917 - A21). Por vezes, estas canções são ainda apresentadas na festa de final de ano letivo. A cultura *hip-hop* surge também

como forma de ir ao encontro do que se considera mais atrativo para as crianças: «aquelas músicas que são mais apelativas também para os miúdos (...)» (Anexo 1, Entrada 748 - A16).

Na educação e expressão plástica, as experiências relatadas baseiam-se em tarefas manuais, frequentemente associadas a efemérides ou momentos-chave do calendário escolar, recorrendo a técnicas como colagem, recorte, pintura com tinta soprada ou tinta lavada. «Nós trabalhamos muito as temáticas, o Dia do Pai, o Dia da Mãe (...), o Natal (...)» (Anexo 1, Entrada 108 - A2). Estas técnicas, referem os docentes, são acessíveis, permitem utilizar materiais reutilizáveis e orientam-se sobretudo para uma função decorativa, muitas vezes também associada ao apoio à educação ambiental.

Nós temos brigadas para verificar se há lixo no chão, se as torneiras são fechadas, se a luz é fechada da sala quando saem. As expressões plásticas entram quando é preciso fazer um cartaz, que se chama ecológico, que é um trabalho criativo muito bonito que fala daquela temática. Quando é preciso pôr um cartaz perto dos interruptores a dizer desligue a luz, lá vão eles fazer a parte da Expressão Plástica.

(Anexo 1, Entrada 526 - A11)

As preferências por esta área, apesar da falta de formação manifestada, levam à diversificação de propostas para explorar diferentes materiais e técnicas. Tal como acontece na música, essas escolhas dependem do que os docentes consideram que as crianças gostam e devem trabalhar:

Na Expressão Plástica trabalho imenso, eles aprendem imensas técnicas diferentes, não só pintura, (...) fizemos trabalhos com jornal, vários tipos de materiais, fazemos imensas coisas usando plásticos, para o Dia do Pai fizemos trabalhos com escamas de peixe, (...) tento diversificar naquilo que está ao meu alcance... como gosto muito, eles também têm jeito... Nós acabamos por transmitir aquilo de que gostamos, aos miúdos.

(Anexo 1, Entrada 641 - A14)

(...) experimentamos todas as técnicas que eles manifestem que têm interesse, que eu lhes dou a conhecer, mil e uma técnicas, desde o origami, tintas sopradas, para além dos lápis de cor e das canetas. Pintura a pincel (...) Eles manifestam como é que querem apresentar os trabalhos do ponto de vista plástico.

(Anexo 1, Entrada 1089 - A24)

A observação de filmes ou o contacto com obras de Miró, Kandinsky e Picasso fazem parte do itinerário proposto pelos docentes, servindo quase sempre como ponto de partida para transpor o trabalho para outra área ou como pretexto

para que, a partir de um pormenor, as crianças recriem, ilustrem ou copiem as obras.

(...) também é importante conhecerem e verem as coisas. Acho muito importante ver um filme, ver um trabalho dedicado a um quadro, ou uma escultura, e eles observarem os pormenores desse quadro ou dessa escultura e depois fazer um trabalho, a partir daí. Já na vertente do Português... doutras vertentes, era um trabalho que eu acho muito interessante, eu já uma vez fiz, mas pouco, porque depois é difícil o acesso [obras e filmes] (...).

(Anexo 1, Entrada 879 - A19)

As experiências descritas na educação e expressão dramática relacionam-se sobretudo com momentos festivos e iniciativas pontuais, como a Semana da Leitura ou a festa de final de ano. A dramatização é, na maioria dos casos, entendida como prolongamento do trabalho realizado noutras áreas, em particular do Português. Os repertórios são adaptados a partir de histórias, tradições e temáticas consideradas familiares às crianças, reiterando práticas que os próprios estabelecimentos de ensino vêm repetindo há muitos anos.

Vamos supor, para o Dia da Mãe... de um texto... um livrinho sobre uma história do Dia da Mãe, eu punha esse livrinho em teatro. Escrevia esse livrinho em género pecinha de teatro e depois eu fazia os adereços de que eu gostava, e então fazia tudo, aqueles vestidos (...). Nos Reis, aquele lencinho, conforme fosse o tema, fazia tudo para eles vestirem e depois dava a cada criança... agora tu decoras este bocadinho, vamos tentando fazer estes teatrinhos assim. Também incluía uma música, inventada por mim, a letra, não a música, vou buscar qualquer música de que eles gostem e que esteja no ouvido e depois eu faço uma letra.

(Anexo 1, Entrada 413 - A9)

Por vezes, formam-se grupos de teatro, valorizados pelos benefícios que podem trazer às crianças ao nível da desinibição e da colaboração entre pares: «Acho que os grupos de teatro são uma vertente muito boa para os meninos, a nível de se desinibirem, de saber estar perante os outros (...) há meninos que são assim, introvertidos (...)» (Anexo 1, Entrada 853 - A19). Contudo, a falta de tempo e de recursos é apontada como obstáculo à sua continuidade.

O tempo que o professor dispensa para uma atividade deste género é mesmo muito pouco. É mesmo pontual. Nós temos muitos projetos e, de facto, as expressões aparecem recorrentemente até porque nós participamos em concursos e os materiais são construídos e as expressões estão lá.

(Anexo 1, Entrada 477 - A11)

O acesso a espetáculos de teatro é considerado importante, mas condicionado por limitações económicas. As idas ao teatro, quando acontecem, são

esporádicas e limitam-se a espaços mais acessíveis ou a grupos locais que se deslocam às escolas: «Fomos ver (...) O Capuchinho Vermelho (...), mas também já fui ver algumas que não foram assim tão básicas (...)» (Anexo 1, Entrada 49 - A1).

Escassas são as experiências na área da dança, integrada na educação e expressão Físico-Motora⁹⁹. Na maioria dos casos, são realizadas pelos docentes dessa área, mobilizando repertórios tradicionais ou os que estão «na moda»:

Por exemplo, o ano passado tive uma turma do 4.º ano e o professor trabalhou com eles a Salsa, dançaram a Salsa, danças tradicionais portuguesas também, acho que foi só (...). É uma vertente da Educação Física, dança também.

(Anexo 1, Entrada 875 - A19)

Quando é da sua iniciativa, a dança surge em experiências isoladas, integrada com a dramatização e articulada a um tema, muitas vezes no contexto de preparação de festas escolares:

Agora no 3.º período vou preparar uma coreografia. É uma dança relacionada com o *bullying*. Vou aproveitar e vou ensaiar essa coreografia para apresentar lá (festa do Agrupamento) e é uma forma de trabalhar também a componente do drama.

(Anexo 1, Entrada 942 - A21)

Nas experiências nas diferentes áreas, é possível identificar traços comuns que atravessam os seus Modos de Fazer. Uma das características mais relevantes é o recurso a repertórios miméticos, i.e., à reprodução e repetição de «ideias-imagens» de uma cultura assente na fidelidade a uma matriz histórica e na quotidianização da educação artística. Esta manifesta-se em insistentes comemorações de efemérides, de «vultos» da cultura portuguesa e de temas considerados próximos, pensados como mais adequados e facilitadores das aprendizagens.

Deste modo, consolidam-se Modos de Fazer apresentados como naturais quando, como lembra Roland Barthes em *O Prazer do Texto* (1987), são construções ideológicas que se repetem até perderem a relação com a sua origem (p.55). O estereótipo, diz o autor, «é a palavra repetida, fora de toda a

⁹⁹ Integrada no Bloco E- Atividades Rítmicas Expressivas do programa de Educação e Expressão Físico-Motora no programa no âmbito da Reforma Curricular (2001). Embora nesse mesmo ano a dança tivesse sido definida nas Competências Essenciais do Ensino Básico como área autónoma.

magia, de todo o entusiasmo, como se fosse natural (...), como se imitar pudesse deixar de ser sentido como uma imitação» (p.56).

Esta naturalização de pressupostos e de ideias, em vez de abrir espaço à experimentação-criação, reduz as aprendizagens a um decalque imposto pelos cânones que se vão instituindo, permanecendo e governando os modos como as crianças aprendem, constituindo-se em ideologia. Como lembra o autor, «A linguagem que eu falo em mim mesmo não é de meu tempo; está exposta, por natureza, à suspeita ideológica» e «é, portanto, com ela que é preciso que eu lute» (p.54).

Estas experiências inscrevem-se, assim, em discursos mais amplos que regulam modos de ver, de dizer e de fazer e que, nas palavras de Barthes, oferecem «a via atual da verdade, o traço palpável que faz transitar o ornamento inventado para a forma canónica, coercitiva, do significado» (p.56). Por isso, persistem ao longo dos anos como lugares-comuns, enredadas num arquivo que molda as escolas, os docentes e as crianças: «o estereótipo é esta nauseabunda impossibilidade de morrer» (1987, p.57).

Além destes Modos de Fazer estereotipados, que limitam outras formas de pensar a educação artística e a escola, as experiências dos docentes apoiam-se também em processos miméticos. Esses processos organizam as atividades em função da reprodução, i.e., da «repetição do mesmo» no sentido deleuziano, produzindo lógicas que definem o que é possível, aceitável e desejável. Em vez de se abrirem à construção de novos devires, reforçam o já conhecido, o já validado e o já esperado.

Como assinalam Deleuze e Guattari em *Mil Platôs* (2000), a mimese é «um conceito muito ruim», por depender de uma lógica binária e simplificadora (p.19). Em contraste, os autores propõem o devir, entendido como processo de trocas, contágios e transformações, como na relação entre a orquídea e a vespa, onde «não há imitação, mas captura de código» (p.18), uma «desterritorialização» mútua que reinventa os elementos em relação (p.19).

Trazendo esta perspetiva para o campo da educação artística, evidencia-se o contraste entre aquilo que poderia ser pensado como devir, abertura ao

imprevisível, à diferença e à transformação, e o que se encontra nas práticas relatadas pelos docentes, nas quais não há qualquer reinvenção.

A utilização de canções que apenas repetem o que as crianças já conhecem, o recurso a músicas de festival para coreografias, a aplicação de técnicas que servem sobretudo para ilustrar ou apoiar conteúdos de outras áreas, e a ênfase nas tradições, escolares e culturais, que os docentes procuram preservar sem questionar, desenham um quadro de práticas em que não há espaço para a diferença.

A criação deixa de ser pensada como movimento, deslocamento e reinvenção e torna-se mera cópia. Esse conjunto de práticas naturaliza modos de viver a escola e a educação artística, reiterando o já dito, o já visto e o já feito, e incorpora discursos políticos, sociais, científicos e pedagógicos que consagram categorias tomadas como únicas e universais sobre o que as crianças podem (ou não) aprender em cada idade, prescrevendo temáticas, materiais e técnicas «mais ajustados».

A insistência numa visão patrimonial como matriz identitária, que vê na escola a instituição preferencial para a transmissão desses valores, acaba por normalizar referências e bloquear um pensamento pedagógico aberto a outros possíveis para conceber a educação artística.

Os Programas Curriculares: As mudanças necessárias e a ausência de diferença

Não admira, por isso, que, neste final do século, se fique com a sensação de que tenham sido tantas as “mudanças” e tão poucas as “diferenças” (...).

(Barroso, 2001, p.64)

Importa, agora, compreender de que forma os programas curriculares do 1.º ciclo do Ensino Básico, no período em análise, reforçam a lógica que venho a problematizar, tanto nos princípios gerais como nas orientações específicas sobre a educação artística. Interessa, pois, perceber que lugar atribuem a esta área, de que modo a organizam no currículo e que formas de articulação propõem.

Após a Revolução de Abril, e até 1990, foram publicados quatro programas para o 1.º ciclo (à época, Ensino Primário): o programa experimental de 1975/76; o de 1978/79, aprovado pela Portaria n.º 572/79, de 31 de outubro; o de 1980; e, já no âmbito da Reforma Educativa, o programa do Ensino Básico aprovado pelo Decreto-Lei n.º 286/89, de 29 de agosto, e pelo Despacho n.º 139/ME/90, de 1 de setembro (1990).

Estes documentos oficiais apresentam algumas características comuns no que respeita aos objetivos considerados relevantes para este estudo. Entre eles destacam-se: a adoção da educação integral e do desenvolvimento global e harmonioso da criança; a atenção ao desenvolvimento psicológico e à organização das aprendizagens por níveis, centradas nos interesses das crianças; o conhecimento e valorização da identidade, língua, história e cultura portuguesas; a importância atribuída aos trabalhos manuais e às atividades artísticas; a eleição de temáticas «transversais» a várias áreas, muitas vezes com origem no Meio Físico e Social/Estudo do Meio (designação consolidada a partir de 2001); e, por fim, o desenvolvimento da sensibilidade estética e das aptidões artísticas.

Neste quadro de orientação, no contexto da Reforma Educativa decorrente da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), surge o programa do 1.º ciclo de 1990. No essencial, mantém inalterados aqueles princípios orientadores e reforça as visões de construção identitária através do património, em consonância com os programas de governo da época, traduzindo-se na estruturação de medidas que tomam a escola como espaço privilegiado para o seu desenvolvimento, como a educação patrimonial, entre outras.

O programa de 1990 vigorou durante três décadas, sofrendo apenas alterações pontuais. Em 2001, pelo Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, foram introduzidas as *Competências Essenciais do Ensino Básico*, que passaram a orientar o trabalho docente, sem, contudo, substituir o programa nem alterar os seus princípios mais gerais e mais específicos, relativos à educação artística (que retomarei adiante). As mudanças incidiram sobretudo na avaliação e na criação de novas áreas de trabalho, como a cidadania, a área de projeto e a área escola, entre outras (ME, 2004, p.7).

Em 2004, é publicada a 4.^a edição da *Organização Curricular e Programas do 1.º Ciclo*, que discrimina as expressões artísticas em quatro subáreas: Educação e Expressão Música, Educação e Expressão Dramática e Educação e Expressão Plástica, e apresenta propostas curriculares e orientações metodológicas específicas (ME, 2004, p.7).

Apesar de alguma diversificação de atividades, as orientações mantêm os modelos anteriores já absorvidos pelas dinâmicas escolares e culturais existentes. De 1974 até 2021, ano em que este programa é revogado pelo Despacho n.º 6605-A/2021, de 6 de julho, passaram 46 anos. Nesse intervalo foram produzidos vários outros documentos curriculares: as *Competências Essenciais do Ensino Básico* (2001), as *Metas de Aprendizagem* (2009/2010) e as *Aprendizagens Essenciais*, publicadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho.

Como explicar que, ao longo de quase meio século e perante sucessivas propostas curriculares, o programa de 1990 tenha permanecido formalmente em vigor até 2021?

Essa interrogação torna-se ainda mais significativa quando se percebe que, durante esse mesmo período, a educação artística foi enquadrada nos programas e documentos curriculares de forma a manter visões já «estáveis», em vez de propor alterações face ao trabalho que tinha sido desenvolvido em sede de outros documentos curriculares, acabando estes por não serem interiorizados nem vividos por este grupo de docentes, como também não o foram por muitos outros em Portugal.

Tomando como fio de análise os temas já mapeados na conversa-entrevista - tradição, estereótipo, mimetismo e quotidianização, centro agora a atenção nos programas publicados entre 1975 e 2010.

A educação artística, nas suas diferentes áreas, esteve presente em todos estes programas curriculares, com exceção da dança, que apenas foi integrada em 1990, no âmbito da Educação Física. Ao longo dos anos, as designações das áreas sofreram alterações terminológicas, mas os princípios orientadores e as propostas de trabalho permaneceram praticamente inalterados. De um programa para outro, percebia-se uma «vontade de mudança», porém, no

essencial, tudo continuava igual. Na análise comparativa destes quatro programas, observa-se uma ênfase nas práticas centradas na imaginação da criança, quase sempre a partir do que lhe era familiar e já conhecido.

Esse enquadramento reforçou a quotidianização da educação artística e prescreveu interesses considerados mais adequados. Exemplos disso são as orientações para «utilizar fontes sonoras a partir de materiais trazidos pelas crianças (bocados de madeira com frutos secos: grão, feijão (...))» (ME, 1975, p.75), ou para atender «aos diversificados pontos de partida e ritmos de aprendizagem dos alunos, aos seus interesses e necessidades e às características do meio local» (ME, 2004, p.102).

No entanto, estas orientações raramente mobilizavam outros itinerários capazes de abrir espaço ao que designo como «imaginação informada», partindo do pressuposto de que as crianças necessitam de contactar com diferentes horizontes imagéticos, teatrais, coreográficos e musicais, de modo a povoar os seus imaginários e a mobilizar outras perspetivas e dados nos seus processos de trabalho.

Na música, os repertórios propostos limitam-se, na maioria das vezes, a canções simples, canções infantis, lengalengas e cantilenas, geralmente associadas ao património nacional (ME, 1980, p.164; 2004, p.140), bem como a «*danças de roda, tradicionais do repertório regional*» (ME, 1990, p.44; ME, 2004, p.73). Esse apelo recorrente aos repertórios tradicionais é ainda reforçado pelas orientações:

A audição ao vivo ou de gravação, o contacto com as actividades musicais existentes na região e a constituição de um repertório de canções do património regional e nacional, [que] são referências culturais que a escola deve proporcionar.

(ME, 2004, p.67)

Estas sugestões revelam uma valorização no «património» que conduz a práticas reconhecíveis e reiteradas ao longo do tempo, favorecendo a preservação de formas já validadas culturalmente e limitando, em contrapartida, o acesso das crianças a outros universos musicais, sonoros e performativos que poderiam abrir novas possibilidades de criação.

Quando observamos a área da educação e expressão plástica, destacam-se várias linhas orientadoras comuns: a valorização da expressão livre e da espontaneidade no desenho e na pintura, a criação de um clima de liberdade e a não interferência do docente, procurando libertar emoções e sentimentos (ME, 1975, pp.59-67; ME, 1980, p.155; ME, 1990, p.59; ME, 2004, p.92).

Em simultâneo, todos os programas sublinham a importância do domínio de técnicas em trabalhos que ilustram textos, sentimentos, situações do quotidiano e festas, recorrendo a técnicas de «tinta soprada, tinta lavada, recorte, colagens, estampagem, modelagem, dobragem, entre outras», e da exploração das possibilidades de diferentes materiais, como «elementos naturais, lã, cortiça, tecidos, objetos recuperados, jornal, papel colorido, ilustrações... rasgando, desfiando, recortando, amassando, dobrando (...)» (2004, p.95).

(...) O prazer do movimento encontrado no domínio muscular do corpo, em especial do braço e mão, a descarga emocional proporcionada, o intuito do jogo e a necessidade de estruturação mental e experienciada no tempo e no espaço (...) são as fontes geradoras da expressão infantil (1975, p.59; 1978, p.57; 1980, p.155; 1990, p.57).

Nestas atividades apresentadas como «criadoras», baseadas no domínio e na experimentação dos materiais, deve «salvaguardar-se sempre o respeito pela expressividade plástica das crianças» (ME, 2004, p.95; ME, 1990, p.63). As propostas podem partir «das solicitações e interesses dos alunos ou de propostas do professor» e, numa lógica de interdisciplinaridade, devem ainda ser «associadas à concretização de projetos individuais ou de grupo e, com frequência, ligadas a trabalhos desenvolvidos noutras áreas».

É nesse enquadramento que surgem, por exemplo, os cartazes que, para além do desenho e da pintura de símbolos «como a bandeira nacional», servem «de apoio, numa lógica transversal, a outras áreas curriculares» (ME, 2004, p.95; ME, 1990, p.60). A tecelagem e a costura são igualmente destacadas como práticas que reforçam este «elogio à mão», já que permitem às crianças desenvolver as destrezas manuais e, ao mesmo tempo, «formas pessoais de expressão e de representação da realidade, despertando a imaginação e a criatividade» (ME, 2004, p.89).

A valorização do trabalho manual, presente nos programas, pode ser relacionada com a análise desenvolvida por Cat Martins (2011) na sua tese de doutoramento - *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na educação e no ensino das artes visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*.

A autora mostra como historicamente o ensino das artes visuais e dos trabalhos manuais foi atravessado por um discurso que enaltece o papel da mão, atribuindo-lhe funções educativas que extravasam a dimensão artística. Esse ensino esteve ligado à pedagogia do trabalho, influenciada por correntes como a Escola Nova, que defendiam o aprender fazendo, mas carregado de uma dimensão disciplinadora e utilitária do «corpo e a mente» (p.166). Nesse contexto, o elogio à mão associa-se à convicção de que o treino manual e a destreza técnica não só desenvolvem habilidades operativas, como contribuem para a formação física, intelectual e moral da criança (pp.165-166, 224-225).

A par da valorização das destrezas manuais, no Movimento e Drama os programas revelam conceções e prescrições que condicionam as formas de «educar o corpo», através de «jogos de imaginação todos do agrado das crianças, sublinhando as atitudes corporais que favoreçam maneiras pessoais de desenvolver um movimento» (ME, 2004, p.78). Recorre-se também aos «jogos de imaginação», sublinhando a espontaneidade e o mundo interior das crianças, mas reduzindo-os a uma exploração das suas próprias vivências, procurando dar-lhes visibilidade exterior e canalizando-as para aquilo que se considera «pedagogicamente» justificado pelo que se designa como a criança estar «no centro do processo educativo».

O mesmo se verifica quando se afirma que os temas devem estar «ligados a vivências infantis» e «não deverão ter o carácter de exercícios, mas de actividades lúdicas» (ME, 2004, p.78), configurando, mais do que um trabalho sobre os saberes desta área, uma forma de programar o brincar.

Também aos jogos dramáticos são atribuídas funções de autoeducação e de resolução de conflitos: «Nestes jogos, as crianças desenvolvem ações associadas a uma história ou a uma personagem que as colocam perante problemas a

resolver, de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo» (ME, 2004, p.77).

Estas intenções permanecem fiéis a modelos que operam sobretudo como dispositivos pedagógicos orientados para objetivos comportamentais e sociais. Tal aproximação remete-os mais para as condições da «educação moral», à semelhança do que sucede, segundo Cat Martins (2011), com as habilidades manuais. Na área da dança, integrada na Educação Física a partir do programa de 1990, retomam-se, tal como na Música, as tradições, as canções simples e as danças de roda de repertório regional, enquadradas numa lógica de preservação da tradição e da cultura portuguesas.

Sublinha-se que, a partir de 2001, a dança passou a ter um tratamento autónomo relativamente à Educação Física, incorporando saberes mais específicos da área, contudo, não foi criada qualquer legislação específica que a enquadrasse, apesar de, em sede de programas de formação, de 2009 até 2018, esta área ter sido considerada autónoma da Educação Física.

Percorridos quase 50 anos, os programas curriculares em educação artística estruturam-se a partir de um pensamento pedagógico de meados do século XX, já analisado na primeira dimensão, e da matriz identitária construída nos sucessivos Programas de Governo, marcada pela valorização das tradições. As categorias da espontaneidade, da exploração do mundo interior da criança, da imaginação, bem como da valorização de universos próximos e da experimentação de materiais e técnicas, mantiveram-se como princípios orientadores, moldando os «modos de vida» de sucessivas gerações.

Mesmo após a introdução, a partir de 2001, de vários documentos estruturantes para o currículo nacional, o programa de educação artística do 1.º ciclo permaneceu praticamente inalterado, herdando orientações de décadas anteriores. Contrasta, assim, esta permanência com algumas alterações introduzidas pelas reformas curriculares, evidenciando uma *décalage* entre a retórica de inovação presente nos discursos oficiais e as transformações efetivamente concretizadas.

Ganham sentido, neste contexto, as palavras de João Barroso, no artigo *O século da escola: do mito da reforma à reforma de um mito* (2001), quando

identifica o paradoxo entre os discursos que anunciam mudanças como necessárias, mas que, na maioria das vezes, acabam por manter intocáveis as lógicas organizacionais e pedagógicas. Este paradoxo traduz-se no «mito da reforma» em que a própria ideia de reformar a escola adquire um valor simbólico, independentemente dos resultados alcançados.

Não admira, por isso, que, neste final do século, se fique com a sensação de que tenham sido tantas as “mudanças” e tão poucas as “diferenças”, principalmente ao nível do núcleo duro do funcionamento quotidiano das escolas e do trabalho pedagógico na sala de aula.

(Barroso, p.64)

Este insucesso de muitas reformas no domínio da educação resulta de um conjunto de fatores, entre os quais o autor destaca os que se apoiam nos «conceitos de mudança» formulados por Cuban (1960):

As mudanças de 1.^a ordem, que tentam fazer com que aquilo que já existe seja mais eficiente e mais eficaz, sem perturbar as características fundamentais da organização, sem alterar substancialmente o modo como os adultos e as crianças executam os seus papéis... ; e as mudanças de 2.^a ordem, que procuram alterar os processos constitutivos das organizações (...) e introduzir novas metas, estruturas e papéis que transformem a maneira familiar de fazer as coisas em novos procedimentos para resolver problemas persistentes.

(Cuban, cit. Barroso, p.82)

Barroso (2001) sublinha que muitas ações apresentadas como reformistas acabam por reforçar os valores existentes, as relações de poder e as formas convencionais de aprendizagem, sem colocar em causa as estruturas organizacionais ou os conteúdos curriculares (p.83). No contexto dos programas curriculares em análise, estes pressupostos tornam-se particularmente visíveis na *Introdução* dos próprios documentos, quando se justificam as mudanças afirmando ser «imperativo não só a suspensão do referido programa, como ainda a introdução de alterações aos programas em vigor, tendo em vista a remodelação que se impunha em determinadas áreas (...)» (ME, 1980, p.3). No entanto, as alterações na área da educação artística, na maioria dos casos, apenas reforçam o que já estava escrito ou introduzem mudanças mínimas. O que se assiste é a uma declaração de intenções de mudança que, como refere o autor, «*repete o mesmo*» e não produz diferença.

A *Organização e Gestão Curriculares do Ensino Básico* de 2001 segue esta tendência. Na nota prévia à 4.^a edição dos programas, afirma-se que «*torna-se*

necessário introduzir algumas alterações ao documento Organização Curricular e Programas 1.º Ciclo do Ensino Básico» (ME, p.7), justificando essa necessidade com a publicação do *Currículo Nacional do Ensino Básico - Competências Essenciais*, no qual a educação artística surge com algumas reformulações significativas face à visão proposta pelos programas anteriores.

Porém, acrescenta-se que «*os Programas do 1.º Ciclo manter-se-ão em vigor até futura reformulação*» e que deveriam ser interpretados à luz dos novos princípios e disposições constantes dos documentos referidos. Na prática, os ajustamentos limitaram-se a itens relativos ao novo desenho curricular, nomeadamente, e como já referido, à introdução das três áreas curriculares não disciplinares: *Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica*.

A pergunta que se impõe é: como poderiam estes programas ser interpretados à luz de formulações tão claramente contraditórias?

Este silêncio legislativo dos sucessivos governos, traduzido na não revogação do programa de 1990 após a publicação de outros documentos curriculares, contribuiu para prolongar a invisibilidade da educação artística, impedindo a construção de outros modos de a pensar.

Essa permanência reflete-se nos Modos de Fazer deste grupo de docentes. Como sublinha Barroso, «a pedagogia colectiva constitui uma poderosa ‘rotina’ escolar, que influencia o comportamento organizacional de todos os seus membros e está profundamente inscrita na memória e cultura da escola» (p.67). É neste sentido que identifica reformas que não vão «*ao fundo das coisas*» (p.83), ou seja, que evitam ruturas ao nível das organizações e dos seus atores, alterando apenas a superfície dos princípios que orientam as mudanças. As consequências acabam, muitas vezes, por ser contrárias ao desejado, resultando naquilo que o autor designa de «reprodução de rotinas». Relembrando as vozes do grupo de docentes, «tudo muda para ficar tudo na mesma»

Como se observou ao longo deste período em estudo, e tal como é visível nesta conversa-entrevista, a repetição das rotinas transformou a escola num espaço «transbordante» de dias comemorativos, estereótipos e mimetismos, transferindo para a educação artística a responsabilidade de promover práticas sustentadas por visões culturais naturalizadas do que é a criança e a educação artística.

Entre o saber e o fazer-saber: as experiências que (nos) passam

“hacer saboer”, entendido como “un acontecimiento”
de saber, en el que el sujeto no sólo recibe un
contenido, sino que se ve implicado en una experiencia
que transforma su modo de conocer.

(Moraza, 2010, p.19)

É nesta paisagem desenhada pelos itinerários percorridos ao longo de quase 50 anos que volto à conversa-entrevista, lembrando a experiência como viagem (Bárcena, 2011; Larrosa, 2002) onde os sujeitos se deixam atravessar pelo que lhes acontece e, nesse acontecer, se deixam transformar. Nesse movimento procuro discutir e dar a ver como este grupo de docentes construiu, nas artes, os saberes que resultam dos seus Modos de Fazer. Ao interrogar o que constitui o saber das artes, torna-se necessário refletir sobre o próprio significado do que entendemos por saber.

Juan Luis Moraza, em *Arte y Saber* (2000), propõe o conceito de «saboer», a partir da raiz latina *sapere*, de onde derivam saber e sabor, explicitando que, nesse sentido, ambos são indissociáveis.

Nas suas palavras:

El sapiens incluye tanto lo sensorial/motor - del paladar sofisticado, del sabor -, como lo intelecto/categorial - del entendimiento y la sabiduría-. Se ha querido reconocer el homo sapiens como subespecie que piensa. Dado que el sapiens identifica el saber con el sabor, será adecuado identificar además al homo sapiens como el homínido que saborea. El sapiens no solo es quien piensa conociendo o quien conoce pensado, sino también y sobre todo, quien conoce desde el paladar, desde el gusto refinado y delicado, desde la exquisitez, y de ahí su prudencia, juicio y entendimiento. Y el sapiens saborea el saborear, goza de su consciencia, se sabe sabio y saboreador. No solo degusta sino que se deleita en su gusto, en la consciencia de estar degustando, no solo ve, sino que se ve viendo; no solo sabe, sino que sabe de su saber. El homínido que saborea, observa, que condimenta, quien ha dejado de estar sometido a las relaciones de continuidad conductual, de inmediatez entre estímulo y respuesta, instituyendo una distancia, una demora, un intervalo, una mirada. Solo existe especie desde el saboer (p.1).

Esta formulação de Moraza alarga o entendimento de saber, aproximando-o da experiência com todos os sentidos, num processo de degustação, de olhar, de escuta, de cheiro e de tato. Ao saborear, ou *saboer*, os sujeitos da experiência constroem modos singulares de compreender e de produzir os seus mundos. A compreensão do saber com o «corpo inteiro» dissolve as antigas dicotomias que, ao longo da história da educação artística, separaram o «sensorial» do

«intelectual» e atribuíram às artes o domínio do «sensível», associado ao pensamento divergente, e às ciências a «inteligência» própria do pensamento convergente.

Ao observar como este grupo pensa os saberes, nota-se que esta distinção permanece quando concebem as artes como um modo de desenvolver o «sensível», como se este estivesse dissociado de uma exigência cognitiva e os atos de pensar e conhecer não estivessem presentes nestas áreas, reduzindo-as à ideia de mera espontaneidade.

Esta visão acaba por reforçar a separação que se procura ultrapassar, mantendo as artes afastadas do ato de conhecer que integra, de forma indissociável, o intelectual e o sensorial, como se os aspetos intelectuais não pudessem ser pensados a partir de um corpo que «sente e pensa», e como se as artes não fossem também espaços de «*hacer saber*». Como explica Moraza:

Hacer saber significa, en el arte, tanto producir el acontecimiento del saber inserto en el goce sensorial y en el acto de la experiencia (...) Y significa además un dar a saber, un provocar el acontecimiento de sabor y saber intersubjetivo. Digamos que el hacer saber produce un corte o un agujero en el sólo saber (supuesto), pero también produce un corte en el saber hacer (en la reproducción), elaborando lo que de real acontece en el hacer y en el saber (2000, pp.51-52).

A ideia do «*hacer saboer*» situa-se para além da transmissão e da reprodução. Não se trata de um saber «*supuesto*», reduzido à acumulação passiva de informação, nem de um fazer entendido como mera repetição de fórmulas e procedimentos. O que aqui se propõe é um saber que se entrelaça com o «gozo sensorial» e com a experiência vivida, abrindo espaços de partilha onde sabor e saber (*saboer*) se tornam intersubjetivos, i.e., num «*hacer saboer*», entendido como «un acontecimiento de saber, en el que el sujeto no sólo recibe un contenido, sino que se ve implicado en una experiencia que transforma su modo de conocer» (2000, p.19).

Compreender as experiências em arte a partir do «*hacer saboer*» implica reconhecer que os sujeitos se transformam nessa travessia do acontecimento do saber. Não se reduz ao tangível nem à verificação externa, mas realiza-se numa união entre «sabor y sabiduría, gusto y juicio. Inteligibilidad y corporalidad, entendimiento y sensorialidad, juicio y pasión» e também num

«compromiso cognitivo, y un compromiso con los límites mismos del conocimiento» (2000, p.42).

Trata-se de reconhecer a arte como prática e como objeto de saber, aceitando que o seu valor cognitivo não está na repetição, mas na capacidade de criar acontecimentos. Aprender arte, no sentido de Moraza, não se distingue radicalmente de «fazer arte», pois ambos implicam um exercício de descoberta em que o ato de criar é constitutivo do próprio saber, do «*hacer saber*».

Esta aprendizagem requer, antes de tudo, a suspensão de um saber prévio ou tomado como adquirido. Só assim se abre espaço à incerteza e à consciência da imperfeição do saber artístico, que se constrói no encontro entre quem cria e quem experiencia, reconhecendo que aprender é, em si mesmo, criar.

A partir do pensamento de Moraza, recordo as palavras do grupo de docentes sobre as suas experiências dos saberes nas artes. Lembro também os Modos de Dizer dos discursos políticos e, neste caso, a forma como as orientações curriculares foram sendo ambíguas e esquecidas. A esta distância, revejo os rostos de alguns elementos do grupo que, na partilha generosa que comigo fizeram, deixavam entrever, entre o que diziam e o que faziam, as possibilidades que lhes foram negadas e as que permaneceram entre o «vivido e consentido». E, sobretudo, reconheço nas suas palavras os Modos de Fazer a educação artística nas suas e nas nossas escolas.

É nesta intersecção que continuo a elaborar uma leitura crítica das experiências contadas, situando-as entre a conceção de *saber/hacer saber* e a problematização dos processos de descoberta partilhada, de *fazer-saber* e de *conhecer*. A partir daqui esboço algumas linhas de análise: a implicação dos docentes e das crianças nos processos e nas experiências de conhecer nas artes e os modos de «ver e viver» a educação artística.

Relativamente aos modos de implicação que as falas nos mostraram, pode dizer-se que os docentes e as crianças participaram sobretudo em execuções de tarefas previamente definidas, mais do que em processos abertos à descoberta. Não se trata, por isso, de verdadeira implicação, mas de uma presença reduzida ao cumprimento de instruções e à reprodução de modelos pré-estabelecidos.

Esta configuração distancia-se do acontecimento do saber, no sentido de Moraza, que exige abertura à incerteza e ao inesperado, partilha do processo com outros e criação intersubjetiva em que se transforma e é transformado, unindo «*sabor e saber num hacer saboer*». O modo como a implicação é vivida reflete-se também na forma como se compreende o próprio saber nas artes. Importa perceber se esses saberes se configuram como processos de *hacer saber* e não apenas como resultados.

As vozes dos docentes indicam, no entanto, uma ênfase frequente no produto final: a apresentação, os objetos expostos, a iniciativa a realizar, quase sempre a partir de repertórios estabelecidos ou pelo docente ou pelo agrupamento. As crianças acabam por executar ou reproduzir, em vez de serem implicadas em experiências que transformem a relação entre o que conhecem e o que, entretanto, vão construindo, e, nesse processo, poderem vir a «saber - conhecer».

Estas duas questões articulam-se com os modos de «ver e viver» a educação artística nas escolas. As descrições remetem para atividades centradas em tradições locais, datas festivas e referências culturais amplamente reconhecidas pela comunidade escolar, que reforçam um sentido de pertença, mas limitam as artes a territórios familiares e culturalmente instituídos, rigidamente repetidas ao longo do tempo.

As experiências de saber com as artes tornam-se, sobretudo, meio de reafirmação e adaptação, numa lógica que transforma a experiência numa «prática adestrada» (Bárcena, 2011, p.7), afastando-a, assim, da possibilidade de confrontar o inesperado, de abrir «fissuras» no já conhecido e de pôr em causa a normalização destes Modos de Fazer.

Notas de um arquivo

Em que se transforma o arquivo quando ele se inscreve
diretamente no próprio corpo?

(Derrida, 2001, p.8)

Os Modos de Dizer, de Ver e de Fazer, ao longo de meio século, mostram como certos enunciados se constituem como práticas que moldam visões e formas de pensamento, muitas vezes afastadas do que efetivamente se diz, escreve ou faz.

Num exercício retrospectivo, a interrogação que me colocou como passeante deste arquivo permitiu-me compreender de que forma a relevância da educação artística se foi manifestando e consolidando nos diferentes discursos. Esse estatuto de importante resultou da influência de categorias universais que lhe atribuíram um papel central, sobretudo na formação integral e harmoniosa das crianças e na defesa da sua liberdade.

A partir desses princípios, consensualizados e tomados como verdades inquestionáveis, outros papéis foram sendo acrescentados à educação artística, reunindo-se um conjunto de razões que a colocaram no centro das prioridades. Foi daí que nasceu a interrogação que me acompanhou: o paradoxo entre a sua consensualizada importância e a sua quase ausência na integração curricular nas práticas escolares do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Ao atravessar os discursos e ao interrogá-los tornou-se visível que a sua importância não se limitou ao que a educação artística é, mas sobretudo ao que ela faz. Nos discursos políticos, científicos e pedagógicos, em continuidade com a consensualidade das categorias universais, foi-lhe atribuído o poder de desenvolver a interioridade das crianças, favorecer a expressão de emoções, estimular a socialização, detetar dificuldades, melhorar comportamentos e até contribuir para o êxito académico.

Tecida a partir de múltiplas atribuições, esta consensualidade ilustra bem aquilo que, como lembra Foucault, caracteriza o poder: «nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede» (1998, p.103).

Nesse movimento, a educação artística acabou por se situar num paradoxo: menos como área de conhecimento e mais como território de efeitos.

Ainda assim, o paradoxo manteve-se quando se confronta a reiterada importância com os silêncios e as ausências que, em termos políticos, atravessaram este período. A retórica que exaltava a educação artística pelos seus efeitos raramente se traduziu em medidas que a colocassem no lugar que efetivamente lhe atribuíam. O reconhecimento dos discursos conviveu com a sua marginalização: ausência legislativa, planos interrompidos, insuficiência da formação contínua e a persistente hierarquia dos saberes. O que parecia central nos enunciados revelou-se periférico nas decisões, evidenciando a distância entre o dizer e o fazer.

Foi nessa repetição que a importância se consolidou. A cada novo governo, a cada proposta de reforma, regressavam os mesmos argumentos: uma repetição retórica. Era como um movimento pendular, um vaivém entre ciclos políticos, em que os discursos retornavam, por vezes com palavras diferentes, mas acompanhados dos mesmos silêncios e das mesmas prioridades. Uma repetição que insistiu na justificação das verdades estabelecidas, devolvendo os mesmos princípios e razões, sem nunca produzir diferença no sentido deleuziano. Não instaurou ruturas nos consensos persistentes, nem abriu espaço aos dissensos necessários para uma repetição criadora, capaz de abrir outras formas de pensar.

Como expus, as prioridades assumidas posicionaram-se sempre junto dos saberes socialmente valorizados. Pelo tempo curricular que lhes foi atribuído e pelos planos de formação docente dirigidos quase exclusivamente ao Português e à Matemática, a educação artística permaneceu à margem das opções governativas, mesmo quando considerada importante.

Foi neste sentido que assumi a distinção entre importância e valor na atribuição de um lugar à educação artística no sistema de ensino português. Julgo que, neste aspeto, a minha tese afirma uma questão central que deve ser observada e tomada em consideração pelos decisores políticos e pelos dirigentes dos agrupamentos escolares, no quadro da sua autonomia.

Enquanto a educação artística permanecer apenas como importante, pelas suas funções e efeitos, e não for reconhecida como área de conhecimento com valor próprio, continuará subordinada a uma lógica de subsidiariedade. Defendo que a sua integração curricular no 1.º ciclo tem de deixar de ser apenas enunciada nos documentos oficiais e passar a ser efetivamente concretizada nas práticas escolares, garantindo-lhe tempo, lugar e reconhecimento igual ao das demais áreas. As palavras podem parecer equivalentes, mas não o são. Como sublinhou Barthes, as palavras são sempre uma sujeição e não uma comunicação. Nessa lógica de sujeição, a importância serviu de argumento para sustentar verdades já estabelecidas, enquanto o valor foi colocado como algo dependente de outros olhares avaliativos e de circunstâncias extrínsecas para determinar o que a coisa é ou o que a coisa vale.

Contudo, no sentido deleuziano o valor não hierarquiza: cria possibilidades. O valor de uma coisa reconhece-se nos critérios que a tornam uma escolha e que a fundamentam como decisão. É isso que lhe permite interagir com os sujeitos, situar-se no mundo e expor os «modos de vida» que a «vontade de poder» convoca para os sentidos da ação.

É pelos sentidos da ação que regresso à minha escola primária, num gesto rápido e sinuoso que cruza os fios múltiplos do tempo. Instalo-me como passeante e percorro as notas deste arquivo. Reter o que me faz sentir e viver neste momento é também reconhecer como, já no século XXI, a educação artística se apresenta com imagens que se aproximam das que guardo na memória: formas e cores de nuvens que pareciam sempre iguais, mesmo quando o tempo as atravessava. Era difícil de contrariar. E continua.

Os discursos foram-se repetindo, caindo na banalização e nos lugares-comuns, como se estivessem guardados em gavetas «prontas a usar»: uma verdadeira doxa, entendida como opinião comum, não interrogada. Reproduziram-se e cristalizaram-se. Foram esses Modos de Dizer e de Fazer que se ouviram nas escolas e se repetem ainda em uníssono, com os mesmos argumentos, reproduzidos em experiências estereotipadas, marcadas pelo mimetismo e pela tradição.

As opções culturais dos diferentes governos, desde o 25 de Abril de 1974, como procurei evidenciar, foram concebidas numa aceção vertical de cultura, i.e., numa lógica descendente que parte de visões institucionais para determinar quais os bens culturais partilháveis e de que modo deveriam ser partilhados. Desses contextos político-sociais resultou a constituição de matrizes culturais hegemónicas e eurocêtricas, inscritas em relações de poder, que determinaram cânones centrados no património, privilegiando os monumentos, a celebração de «vultos», as tradições e as efemérides, como formas de construção identitária do «ser português» ou como repositório da memória, como por vezes foi designada.

Ao estabelecer um conjunto de princípios que selecionam e legitimam as escolhas dos bens reconhecidos como «autoridade» cultural, definiram-se também prescrições sobre o que é considerado necessário, essencial e correto para a vivência e formação dos cidadãos, bem como sobre aquilo que passa a contar como cultura.

Este processo de definição de cânones opera num sistema em que se articulam vários poderes que não atuam separadamente, mas se naturalizam mutuamente, reforçando-se uns aos outros e tornando invisíveis os critérios que sustentam as hierarquias culturais instituídas. Por um lado, um poder político-institucional, exercido através dos governos, das políticas culturais e da legislação, que determina o que deve ser reconhecido como «cultura pública». Por outro, um poder cultural-simbólico, que define o que é considerado legítimo e representativo, transformando escolhas históricas em tradição e impondo-se não pela força, mas pelo reconhecimento. Opera igualmente um outro poder de natureza técnico-pedagógica, responsável por estabelecer o que merece ser transmitido, ensinado e preservado, bem como os modelos de transmissão, fazendo dos cânones uma certeza aparentemente indiscutível e assegurando a sua reprodução, naturalização e continuidade.

Com frequência, as medidas governativas, instauraram uma cultura de comprometimento entre as escolas e determinados programas no âmbito da educação patrimonial, reforçando essa visão vertical da cultura e reproduzindo as escolhas que os programas curriculares enfatizam nesta matéria. A esta

lógica esteve sempre associada outra: a reprodução do já visto. Como num movimento em espiral, os Modos de Fazer articularam-se com os Modos de Ver, ilustrando temáticas delineadas com contornos previamente definidos. A partilha deste «sensível», nas palavras de Rancière, não se apresentou como escolha aberta, mas como imposição subtil, sustentada na ideia de que as crianças aprendem melhor aquilo que lhes é próximo e familiar.

Esse argumento, aparentemente pedagógico, funcionou como mecanismo de legitimação ao inscrever a infância em concepções idadistas que orientam a experiência das crianças segundo um modelo universal de desenvolvimento previamente definido. Ao fazê-lo, afastou a possibilidade de as expor a problematizações e reflexões que pudessem abrir outros possíveis, para além do que é culturalmente assumido como válido. A consequência é dupla: por um lado, confirma-se o que já se sabe; por outro, tornam-se invisíveis os objetos, os gestos e as linguagens que não cabem no enquadramento identitário.

Assim, ao invés de investigar, a escola confirma; mais do que criar, ilustra. Este processo de afirmação coletiva constitui-se numa «gramática» que naturalizou critérios como «é nosso», «representa-nos» ou «valoriza-nos». A partir deles, selecionaram-se conteúdos e práticas em que a educação artística foi convocada sobretudo como lugar de identificação e de reconhecimento, e não como espaço de questionamento ou como lugar para ver aquilo que ainda não víamos. Ao subordinar as experiências das crianças a critérios normativos de desenvolvimento e identidade, esta lógica despolitizou a infância, ao concebê-la como um ser que «ainda não é», que deve ser guiado e regulado segundo um modelo universal de crescimento. Deste modo, a infância ficou «aprisionada» em dispositivos que orientam o presente em função de um futuro previamente definido, retirando-lhe a possibilidade de intervir no «agora» e de reconfigurar o comum. A educação artística acabou, assim, por abdicar do seu valor enquanto criação, experimentação e deslocamento, permanecendo confinada à afirmação identitária.

No interior dos discursos e imagens que configuravam a construção identitária, e que traçavam itinerários sobre o que as crianças deviam ver, fazer ou podiam aprender, afirmava-se também sua liberdade, sobretudo associada à

interioridade, entendida como via para expressar sentimentos e emoções. Esta categoria foi sendo reforçada pelas comunidades de discursos científicos e pedagógicos que, ao longo do tempo, determinaram e conferiram legitimidade a estes modos de pensar e às práticas a desenvolver com as crianças. Mas mesmo essa liberdade interior se tornava condicionada, porque se estabelecia o que a criança deveria fazer com a sua interioridade e na exteriorização visível daquilo que sentia.

A liberdade aparecia, assim, como promessa de desenvolvimento harmonioso, mas sujeita ao que era definido como verdade indiscutível. Sob a égide da liberdade das crianças, a educação artística foi submetida a critérios culturais que definiam o que era legítimo ver, ouvir, pintar, desenhar, cantar e aos Modos de Fazer que reproduziam e ilustravam temáticas através de determinadas técnicas e materiais ditados pelos saberes de outras áreas, considerados mais relevantes. Estamos perante uma liberdade que coexistiu com dispositivos que organizaram os modos de ser e de fazer das crianças, transformando-se em mecanismos de regulação e consolidando-se num discurso consensual, no qual os propósitos da liberdade ficaram restringidos aos cânones prescritos como condições de possibilidade.

Ao traçar o retrato de grupo dos docentes n' *A educação artística da minha escola* (a escola deles), percebi como, ao longo de tantos anos, a maioria foi desenhando os seus Modos de Ver e de Fazer. A educação artística que emerge deste retrato coletivo permanece atravessada pelas mesmas categorias que sustentaram a consensualidade das narrativas políticas: a centralidade da construção identitária, a liberdade e a função instrumental das artes. As vozes confirmam a persistência dessas heranças e a repetição retórica, em que discursos e práticas permaneceram quase inalteráveis. O tempo que se revela é, assim, o das rotinas prescritas, não pela experiência partilhada ou pela renovação crítica, mas pelo modo como o poder político foi relegando a educação artística para a invisibilidade das sucessivas reformas. Reformas que, em vez de abrirem espaço à reflexão, ao questionamento e ao debate entre os diferentes atores, acabaram por acentuar a décalage da educação artística em relação às outras áreas do saber, sobretudo o Português e a Matemática.

O meu olhar retrospectivo reconheceu no tempo uma ordem consensual estabelecida que naturalizou e transformou em evidências o que parecia impossível de contestar, como se não houvesse alternativas ou escolhas perante esta afirmação de mundos. Sublinhei o quanto essa ordem fixou categorias e reduziu a possibilidade de criar novas formas de pensar, impedindo outras maneiras de partilhar este «comum» sobre o que nele se vê, se ouve e se faz.

É sobre os modos de pensar, contrariando os consensos criados, que se torna urgente abrir espaços de dissenso que, nas palavras de Rancière, «dá ensejo a situações de conflito ordenadas, a situações de discussão e de argumentação» (1996, p.374). Só a partir desse deslocamento, de uma interrupção que gera conflito, é possível abrir a escola a outras vozes e a outros objetos. O dissenso, neste sentido, não significa desordem, mas a criação de condições para que aquilo que era considerado legítimo se confronte com o que foi mantido invisível, que não tinha lugar e que pode reconfigurar o comum.

Apresentei razões, neste retrato, para que a educação artística possa ser vivida nas escolas do 1.º ciclo não como subsidiária das demais áreas, nem sujeitando as crianças a repertórios infantilizados, mas investindo numa formação docente que, em lugar de modelos, técnicas e receitas, permita a problematização das categorias instituídas e procure meios para os docentes «des-saberem», i.e., «des-aprenderem» as evidências herdadas para poderem reconstruir novas formas de olhar, de escutar e de fazer emergir experiências de saber nas artes.

Uma das propostas que resulta desta reflexão centra-se na formação de professores, não numa lógica tecnicista e instrumental, mas numa perspectiva que abra espaço à experimentação, ao risco e à construção de outros modos pensar. Só assim será possível romper com a repetição acrítica e criar condições para que a educação artística seja vivida como prática de conhecimento e não apenas como ilustração e demonstração de verdades estabelecidas.

Este contributo é relevante na medida em que desloca a questão da educação artística do plano das carências, daquilo que «falta», para o plano da crítica às evidências que sustentaram a sua ausência. O problema não reside apenas na falta de materiais, de tempo, de projetos ou de programas: consiste,

sobretudo, na reprodução acrítica de práticas que infantilizam as crianças e lhes reduzem as possibilidades de experimentar e criar diferentes mundos.

Não pretendi, neste estudo, proclamar certezas; procurei antes abrir caminhos de leitura, de reflexão e de debate. O arquivo que percorri evidencia as insistentes repetições, contudo também convoca perguntas que permanecem em aberto: como imaginar a educação artística fora da lógica dos efeitos e da subsidiariedade?

O recorte escolhido, os olhares convocados e as análises realizadas constituem apenas uma das formas possíveis de ler a educação artística no sistema de ensino português. Outras leituras poderão traçar itinerários diferentes, levantar perguntas ainda não formuladas ou interrogar dimensões que aqui ficaram apenas delineadas. O horizonte que se abre é o de continuar a pensar e a discutir a educação artística como espaço de dissenso, como modo de desconstruir verdades naturalizadas e de abrir a possibilidade de experimentar outros modos deste comum.

Acredito, contudo, que o espaço que devemos dar a esta reflexão tem de ser concomitante com medidas de política educativa que, por um lado, assegurem a integração curricular efetiva da educação artística nas práticas do 1.º ciclo - já que nos documentos oficiais ela está definida - e, por outro, promovam uma formação docente que vá para além do tecnicismo e abra caminhos a novos Modos de Dizer, Ver e Fazer. A novos Modos de Pensar.

Referências

- Agamben, G. (2009). *O que é o contemporâneo? e outros ensaios* (V. N. Honesko, Trad.). Chapecó, SC: Argos. (Obra original publicada em 2008 como *Che cos'è il contemporaneo?*).
- Almeida, A. B. (1980). *A educação estético-visual no ensino escolar*. Livros Horizonte.
- Ambrósio, T., Benavente, A., Lima, M. J., Azevedo, J., & Cortesão, L. (1992). *Decisões nas políticas e práticas educativas*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Atkinson, D. (2002). *Art in education: Identity and practice*. Kluwer Academic Publishers.
- Atkinson, D. (2011). *Art, equality and learning: Pedagogies against the state*. Sense Publishers. <https://doi.org/10.1007/978-94-6091-454-6>
- Ball, S. J. (2000). Performativities and fabrications in the education economy: Towards the performative society? *The Australian Educational Researcher*, 27(2), 1-23. <https://doi.org/10.1007/BF03219719>
- Bárcena Orbe, F. (2011). El brillo de las luciérnagas: Ensayo filosófico para una recuperación de la experiencia educativa. *Innovación Educativa*, 11(55), 14- 31. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179421429002>
- Barbosa, P. (1995). *Metamorfoses do real: Arte, imaginário e conhecimento estético*. Edições Afrontamento.
- Barroso, J. (2001). O século da escola: Do mito da reforma à reforma de um mito. In E. Terrén, D. Hameline, & J. Barroso (Orgs.), *O século da escola: Entre a utopia e a burocracia* (pp.63-94). Edições ASA.
- Barthes, R. (1972). Jeunes chercheurs. *Communications*, 19, 1- 5. <https://doi.org/10.3406/comm.1972.1276>
- Barthes, R. (1980). *Aula: Aula inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França, pronunciada em 7 de janeiro de 1977* (L. Perrone-Moisés, Trad. e Posf., 14.^a ed.). Cultrix. (Obra original publicada em 1978)

- Barthes, R. (1984). *A câmara clara: Nota sobre a fotografia* (J. C. Guimarães, Trad.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira. (Obra original publicada em 1980).
- Barthes, R. (1987). *O prazer do texto* (J. Guinsburg, Trad.). Editora Perspectiva. (Obra original publicada em 1973).
- Barthes, R. (2001). *Mitologias* (R. Buongiorno & P. de Souza, Trans., 11.ª ed.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. (Obra original publicada em 1957).
- Benjamin, W. (2005). *Magia e técnica, arte e política: Ensaios sobre literatura e história da cultura* (S. P. Rouanet, Trad., 8.ª ed.). Brasiliense. (Obra original publicada em 1940).
- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento: O papel das artes na educação* (1.ª ed.). (M. A. B. S. C. Rocha, Trad.). Edições ASA. (Obra original publicada em 1992).
- Candeias, A., Nóvoa, A., & Figueira, M. H. (Orgs.). (1995). *Sobre a educação nova: Cartas de Adolfo Lima a Álvaro Viana de Lemos (1923-1941)*. Educa.
- Canário, R. (1999). *Educação de adultos: Um campo e uma problemática*. Educa-Formação.
- Canário, R. (2001). *A escola tem futuro?*. Edições ASA.
- Comissão Nacional da UNESCO. (2006). *Roteiro para a educação artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI*. Comissão Nacional da UNESCO.
- Compagnon, A. (1996). *O trabalho da citação* (C. P. B. Mourão, Trad.). Editora UFMG. (Obra original publicada em 1979).
- Dahl, R. A. (1998). *On democracy*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Deasy, R. J. (Ed.). (2002). *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership. https://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/Critical-Links_-Learning-in-the-Arts-and-Student-Academic-and-Social-Development.pdf
- Deleuze, G. (1976). *Nietzsche e a filosofia* (R. J. Dias & E. F. Dias, Trans.). Editora Rio. (Obra original publicada em 1962).

- Deleuze, G. (2000). *Diferença e repetição* (L. Orlandi & R. Machado, Trans.). Relógio D'Água. (Obra original publicada em 1968).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é a filosofia?* (B. Prado Jr. & A. A. Muñoz, Trans.). Editora 34. (Obra original publicada em 1991).
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2000). *Mil platôs: Capitalismo e esquizofrenia* (Vol. 1, A. Guerra Neto & C. P. Costa, Trans.). Editora 34. (Obra original publicada em 1980).
- Deleuze, G., & Parnet, C. (1998). *Diálogos* (E. A. Ribeiro, Trad.). Escuta. (Obra original publicada em 1977).
- Derrida, J. (2001). *Mal de arquivo: Uma impressão freudiana* (Trad. não indicado). Relume-Dumará. (Obra original publicada em 1995).
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência* (V. Ribeiro, Trad.; J. A. Boydston, Org.; H. F. Simon, Ed. de texto; A. Kaplan, Introd.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1934).
- Dubar, C. (1997). *A socialização: Construção das identidades sociais e profissionais* (A. P. R. Botelho & E. P. R. Lamas, Trans., 2.^a ed. rev.). Porto Editora. (Obra original publicada em 1991).
- Eco, U. (2000). *A definição da arte*. Edições 70. (Obra original publicada em 1968).
- Educação pela arte: Estudos de homenagem ao Dr. Arquimedes da Silva Santos*. (2000). Livros Horizonte.
- Educação, sociedade & culturas. (2000). (N.º 14). Edições Afrontamento.
- Eisner, E. W. (2003). The arts and the creation of mind. *Language Arts*, 80(5), 340-344.
- Fernandes, D., Ramos do Ó, J., & Paz, A. (2007). *Da génese das tradições e do elitismo ao imperativo da democratização: A situação do ensino artístico especializado*. Universidade de Lisboa, Instituto de Educação.
- Fundação Calouste Gulbenkian. (1991). *Educação pela arte: Pensar o futuro*. Fundação Calouste Gulbenkian.

Foucault, M. (1998). *Microfísica do poder* (R. Machado, Org. e Trad.). Edições Graal. (Obra original publicada em 1979).

Foucault, M. (1999). *A ordem do discurso* (5.^a ed.). Edições Loyola. (Obra original publicada em 1971).

Foucault, M. (1999b). *As palavras e as coisas: Uma arqueologia das ciências humanas* (8.^a ed., 2.^a tir., S. T. Muchail, Trad.). Martins Fontes. (Obra original publicada em 1966). Foucault, M. (2008).

Foucault, M. (2008). *A arqueologia do saber* (L. F. B. Neves, Trad.; 7.^a ed., 3.^a reimpr.). Forense Universitária. (Obra original publicada em 1969)

Foucault, M. (2009c). *Ditos & escritos III: Estética: literatura e pintura, música e cinema* (2.^a ed., M. B. da Motta, Org. e sel.; I. A. D. Barbosa, Trad.). Forense Universitária. (Obra original publicada em 1994 como *Dits et écrits*).

Gardner, H. (2006). *Inteligências múltiplas: A teoria na prática* (M. A. V. Veronese, Trad.). Artmed. (Obra original publicada em 1993).

Gaztambide-Fernández, R. A. (2013a). *For what purpose the arts? An analysis of the mission statements of urban arts high schools in Canada and the United States*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education.

Gaztambide-Fernández, R. A. (2013b). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review*, 83(1), 211-236. <https://doi.org/10.17763/HAER.83.1.A78Q39699078JU20>

Gaztambide-Fernández, R. A. (2013c). Porque as artes não fazem nada: Para uma nova visão da produção cultural em educação (Trad. não publicada). Faculdade de Belas Artes da Universidade do Porto. [Artigo original publicado em *Harvard Educational Review*, 83(1), 211-236].

Gaztambide-Fernández, R. A., Nicholls, R., & Arráiz-Matute, A. (2016). For what purpose the arts? An analysis of the mission statements of urban arts high schools in Canada and the United States. *Arts Education Policy Review*, 117(1), 29-42.

Gomes, R. (2005). *O governo da educação em Portugal*. Educa.

- Greene, M. (1995). *Releasing the imagination: Essays on education, the arts, and social change*. Jossey-Bass.
- Held, D. (1987). *Models of democracy*. Polity Press.
- Huerta, R. (1995). *Art i educació*. Universitat de València.
- International Society for Education through Art (InSEA). (s.d.). *History of InSEA*. <https://www.insea.org/about-us/history-of-insea/>
- Jansen, H. W. (1998). *História da arte* (6.^a ed.). (J. A. F. de Almeida & M. M. R. Santos, Trad.). Fundação Calouste Gulbenkian. (Obra original publicada em 1986).
- Kohan, W. O. (2003). Infância e educação em Platão. *Educação e Pesquisa*, 29(1), 11-26. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022003000100002>
- Kohan, W. O. (2015). Visões de filosofia: infância. *Alea: Estudos Neolatinos*, 17(2), 216-226. <https://doi.org/10.1590/1517-106X/172-216>
- Larrosa Bondía, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Lopes, C., & Galvão, A. (2015). *E a estética onde fica: Conversas sobre arte e educação*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, J. T. (2007). *Da democratização à democracia cultural: Uma reflexão sobre políticas culturais e espaço público*. Profedições.
- López Fernández-Cao, M., Carbó, G., Jiménez, L., & Moraes, P. A. da S. (2023). *A educação artística dá um passo à frente*. Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura.
- Lowenfeld, V., & Brittain, W. L. (1977). *Desenvolvimento da capacidade criadora* (Á. Cabral, Trad.). Editora Mestre Jou. (Obra original publicada em 1947).
- Martins, C. (2022). A colonialidade da educação artística: Sementes, plantas e as práticas jardineiras na fabricação da natureza da criança. *Derivas*, (6), 261-279.

- Martins, C. (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 (de finais do século XVIII à primeira metade do século XX)* (Tese de doutoramento). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Martins, C. (2018). The alchemies of the arts in education: Problematizing some of the ingredients of the recipe. In B. Jörissen, L. Unterberg, L. Klepacki, J. Engel, V. Flasche, & T. Klepacki (Eds.), *Spectra of transformation: Arts education research and cultural dynamics* (pp.51-67). Waxmann.
- Martins, C. (2021). Historizando al niño ahistórico del currículum português de educación artística en la enseñanza primaria. *Historia de la Educación*, 40(2), 241-269. <https://doi.org/10.14201/hedu202140221241>
- Martins, C. (2022). A “acontecimentalização” da criança criativa na educação artística, ou desmontando camadas hegemónicas e colonialidades. In J. Salomé, C. Mendes, R. Torres, & S. Lima (Orgs.), *Processos de criação em artes visuais e audiovisuais: Entre poéticas e arte/educação* (pp.66-79). Universidade Tuiuti do Paraná.
- Martins, C. (2024). *The invention of childhood creativity*. Routledge.
- Marques, E. (1995). A Acção do Centro Artístico Infantil na Educação de Adultos: Dinâmicas e Reflexos [Relatório de Estágio de licenciatura não publicado]. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2013). *In defence of the school: A public issue*. Education, Culture and Society Publishers.
- Moraza, J. L. (2000). *Arte y saber (A-S)*. Arteleku/Diputación Foral de Gipuzkoa.
- National Arts Education Archive. (s.d.). *National Arts Education Archive*. <https://www.artsedarchive.org.uk/>
- Nery, R. V., & Almeida, I. T. (Coords.). (2023). *Textos escolhidos de Madalena Perdigão*. Fundação Calouste Gulbenkian; Tinta-da-China.
- Noesis. (2007). (N.º 73). Ministério da Educação.

- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In A. Nóvoa (Coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Publicações Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milénio: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25(1), 11- 20.
- Nóvoa, A. (2005). *Evidentemente: Histórias da educação*. Edições ASA.
- Nóvoa, A. (2009). *Profissão professor*. Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2010). Pedagogia: A terceira margem do rio. In Conselho Nacional de Educação (Ed.), *Currículo para o século XXI?* (pp.39- 48). Conselho Nacional de Educação.
- Nóvoa, A. (s.d.). A “nova” centralidade dos professores: Do excesso dos discursos à pobreza das práticas [Manuscrito não publicado].
- Nóvoa, A. (s.d.). *Formação de professores e profissão docente* [Manuscrito não publicado]. Repositório da Universidade de Lisboa. https://repositorio.ulisboa.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf
- Nóvoa, A., Campos, B. P., Ponte, J. P., & Santos, M. E. B. (1991). *Ciências da educação e mudança*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação.
- Nóvoa, A., & Popkewitz, T. S. (Eds.). (1992). *Reformas educativas e formação de professores*. Educa.
- Novaes, A. (Org.). (1996). *A crise da razão*. Companhia das Letras; Brasília: Ministério da Cultura. Fundação Nacional de Arte.
- Núcleo de Arquivo do Instituto Superior Técnico. (s.d.). *Glossário técnico*. <https://narq.tecnico.ulisboa.pt/mais-sobre-arquivo/glossario-tecnico/>
- Online Etymology Dictionary. (s.d.). *Online etymology dictionary*. <https://www.etymonline.com/>
- Pombo, O. (2005). Interdisciplinaridade e integração dos saberes. *Liinc em Revista*, 1(1), 3-15.
- Popkewitz, T. S. (2004). The alchemy of the mathematics curriculum: Inscriptions and the fabrication of the child. *American Educational Research Journal*, 41(1), 3-34. <https://doi.org/10.3102/00028312041001003>

- Popkewitz, T. S. (2008). *El cosmopolitismo y la era de la reforma escolar: La ciencia, la educación y la construção da infância*. Ediciones Morata.
- Rancière, J. (1996). O dissenso. In A. Novaes (Org.), *A crise da razão* (pp.367-382). Companhia das Letras; Brasília: Ministério da Cultura. Fundação Nacional de Arte.
- Rancière, J. (2005). *A partilha do sensível: Estética e política* (M. C. Neito, Trad.). EXO experimental org./Editora 34. (Obra original publicada em 2000).
- Read, H. (1978). *O sentido da arte* (8.^a ed.). IBRASA. (Obra original publicada em 1931).
- Read, H. (1982). *A educação pela arte* (3.^a ed.). Edições 70. (Obra original publicada em 1943).
- RTP. (1976). *Entrevista a Arquimedes da Silva Santos* [Vídeo]. Arquivo RTP. Entrevista a Arquimedes da Silva Santos - RTP Arquivos
- Santos, A. S. (s.d.). *Perspetivas psicopedagógicas da expressão artística*. Livros Horizonte.
- Saunders, R. J. (1961). The contributions of Viktor Lowenfeld to art education: Part II - Creative and mental growth. *Studies in Art Education*, 2(2), 7-13. <https://doi.org/10.2307/1319643>
- Stern, A. (1974). *Aspetos e técnicas da pintura de crianças* (L. Freire, Trad.). Livros Horizonte. (Obra original publicada em 1957).
- Stern, A. (s.d.). *Uma nova compreensão da arte infantil*. Livros Horizonte. (Obra original publicada em 1968).
- UNESCO. (2006). *Roteiro para a educação artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI* (F. Agarez, Trad.). Comissão Nacional da UNESCO.
- Viola, W. (1936). *Child art and Franz Cižek*. Vienna: Austrian Junior Red Cross.

Legislação e Documentos Oficiais (leis, decretos, pareceres, despachos, relatórios)

Assembleia da República. (1986). Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República, I Série, 237.

Conselho Nacional de Educação. (1992a). Declaração de voto de Rui Namorado Rosa ao Parecer n.º 1/92. Diário da República, II Série, 223, 26 de setembro.

Conselho Nacional de Educação. (1992b). Parecer n.º 1/92. Diário da República, II Série, 223, 26 de setembro.

Conselho Nacional de Educação. (1999). Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes (Parecer). Diário da República, II Série, 28, 1577-1585, 3 de fevereiro.

Conselho Nacional de Educação. (2013). Recomendação n.º 1/2013: Recomendação sobre educação artística. Diário da República, II Série, 19, 28 de janeiro.

Despacho Conjunto n.º 7/ME/MC/96. (1996, 22 de agosto). Diário da República, II Série.

Despacho Conjunto n.º 154/98. (1998, 30 de janeiro). Diário da República, II Série.

Despacho Conjunto n.º 296/97. (1997, 19 de agosto). Diário da República, II Série.

Despacho Conjunto n.º 533/2000. (2000, 18 de maio). Diário da República, II Série, n.º 115.

Despacho Conjunto n.º 889/98. (1998, 17 de outubro). Diário da República, II Série.

Despacho Conjunto n.º 1062/2003. (2003, 27 de novembro). Diário da República, II Série.

Despacho n.º 5-I/ME/97. (1997, 3 de fevereiro). Diário da República, II Série.

Grupo de Trabalho Interministerial para a Educação e Cultura. (2000). A educação artística e a promoção das artes na perspetiva das políticas públicas (A. Santos Silva, coord.).

Grupo de Trabalho Interministerial para a Educação e Cultura. (2004). Plano Nacional de Educação e Cultura (J. B. Xavier, coord.).

Grupo Interministerial para o Ensino Artístico. (1996). Relatório-síntese (M. E. Brederode Santos, coord.).

Ministério da Educação. (1990). Lei n.º 344/90, de 2 de novembro. Diário da República, I Série, 253.

Ministério da Educação. (2001). Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro. Diário da República, I Série-A, 15.

Documentos Curriculares

Direção-Geral da Educação. (s.d.). *Aprendizagens essenciais: Ensino básico*. Ministério da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>

Direção-Geral do Ensino Básico. (1975). *Programas do ensino primário*. Secretaria de Estado da Orientação Pedagógica.

Ministério da Educação. (1980). *Programas do ensino primário elementar*. Secretaria de Estado da Educação.

Ministério da Educação. (1998). *Programas do ensino primário elementar*. Secretaria de Estado da Educação.

Ministério da Educação. Departamento da Educação Básica. (2004). *Programa do 1.º ciclo do ensino básico*. Ministério da Educação.

Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. (2001). *Currículo nacional do ensino básico: Competências essenciais*. Ministério da Educação.

Ministério da Educação. (2010). *Metas de aprendizagem para a educação pré-escolar e para o ensino básico* [1.ª fase do projeto]. Ministério da Educação. <https://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/educacao-pre-escolar/metas-de-aprendizagem/index.html>

Programas de Governo (1974-2011)

Governos Provisórios

Junta de Salvação Nacional. (1974) *Programa da Junta de Salvação Nacional* - Sem programa disponível

I Governo (1974). *Programa do I Governo Provisório*

II Governo (1974). *Programa do II Governo Provisório*

III Governo (1975). *Programa do III Governo Provisório*

IV Governo (1975). Sem programa disponível

V Governo (1975). *Programa do V Governo Provisório*

VI Governo (1976). *Programa do VI Governo Provisório*

Governos Constitucionais

I Governo (1978). *Programa do I Governo Constitucional*

II Governo (1978). *Programa do II Governo Constitucional*

III Governo (1978). *Programa do III Governo Constitucional*

IV Governo (1979). *Programa do IV Governo Constitucional*

V Governo (1980). *Programa do V Governo Constitucional*

VI Governo (1981). *Programa do VI Governo Constitucional*

VII Governo (1981). *Programa do VII Governo Constitucional*

VIII Governo (1983). *Programa do VIII Governo Constitucional*

IX Governo (1985). *Programa do IX Governo Constitucional*

X Governo (1987). *Programa do X Governo Constitucional*

XI Governo (1991). *Programa do XI Governo Constitucional*

XII Governo (1995). *Programa do XII Governo Constitucional*

XIII Governo (1999). *Programa do XIII Governo Constitucional*

XIV Governo (2002). *Programa do XIV Governo Constitucional*

XV Governo (2004). *Programa do XV Governo Constitucional*

XVI Governo (2005). *Programa do XVI Governo Constitucional*

XVII Governo (2009). *Programa do XVII Governo Constitucional*

XVIII Governo (2011). *Programa do XVIII Governo Constitucional*

Documentos não publicados

Ministério da Educação. (1979). *Plano Nacional de Educação Artística*.