

GIRELA

REFLEXÕES SOBRE CRIAÇÃO ARTÍSTICA, FORMAÇÃO E LEGISLAÇÃO

GIRELA

REFLEXÕES SOBRE CRIAÇÃO ARTÍSTICA, FORMAÇÃO E LEGISLAÇÃO

ORGANIZAÇÃO DE

MARTA CORDEIRO, CONCEIÇÃO MENDES E JOSÉ ESPADA

IPL/2017/GRCAFL/ESTC.

POLITÉCNICO DE LISBOA | ESCOLA SUPERIOR DE TEATRO E CINEMA

PROJETO FINANCIADO NO ÂMBITO DA 2.ª EDIÇÃO DO CONCURSO DE PROJETOS DE INVESTIGAÇÃO, DESENVOLVIMENTO, INOVAÇÃO & CRIAÇÃO ARTÍSTICA (IDI&CA) FINANCIADOS PELO INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA.

FICHA TÉCNICA

Título | GIRELA, Reflexões sobre Criação Artística, Formação e Legislação

Organização | Marta Cordeiro, Conceição Mendes e José Espada

Revisão | Marta Cordeiro e Conceição Alves Costa

Apoio à Edição | Luísa Marques e Mariana Sá Nogueira

Capa e conceção gráfica | Sara Carvalho

1.ª edição | maio de 2018

Palavras-Chave | Criação; Ensino Artístico; Legislação

Impressão e acabamento | Eurodois

Editor | Politécnico de Lisboa | Escola Superior de Teatro e Cinema

Avenida Marquês de Pombal, 22 B

2700-571 Amadora

<https://www.estc.ipl.pt/>

ISBN | 978-972-9370-30-4

PARTE 1
FALAS

INTRODUÇÃO	7
RGB <i>José Espada</i>	17
SOBRE O ENSINO ARTÍSTICO <i>José Maria Vieira Mendes</i>	27
UM ENSINO FEITO DE IMAGENS <i>Marta Cordeiro</i>	31
DEFENDER O ENSINO COMO PROJETO <i>Marta Cordeiro</i>	45
O VESTÍGIO DA LUZ (SOBRE INVESTIGAR E CRIAR EM PINTURA) <i>Tomás Maia</i>	47
O ENSINO ARTÍSTICO DEVE SER ESSENCIALMENTE EXPERIMENTAL, E DEPENDE DA RELAÇÃO E INTERLIGAÇÃO ENTRE A CRIAÇÃO E AS METODOLOGIAS PROJECTUAIS, AS COMPETÊNCIAS TÉCNICAS E A TEORIZAÇÃO <i>Emidio Buchinho</i>	55
PASSEAR AS IDEIAS <i>João Calixto</i>	59
BACTERIANO <i>Mariana Sá Nogueira</i>	65
O DESENVOLVIMENTO DE UMA BOA RELAÇÃO ENTRE AS ARTES E EDUCAÇÃO CRÍTICA. OS EXEMPLOS DO CENTRO DE FORMAÇÃO ARTÍSTICA E DO GRUPO 23: <i>SILÊNCIO!</i> <i>Catarina Saraiva e Sílvia Real</i>	71
POR CAMINHOS FRONDOSOS (COM JORGE LISTOPAD) <i>IN MEMORIAM</i> <i>Carlos J. Pessoa</i>	79
ALGUMAS ACHEGAS PARA A AGITAÇÃO...! <i>Conceição Mendes</i>	97
ANOTAÇÕES: IDEIAS SOBRE LEGISLAÇÃO <i>Marta Cordeiro</i>	119
SOBRE A DEFESA DO ENSINO ARTÍSTICO <i>Marta Cordeiro</i>	129

PARTE 2
DIDASCÁLIAS

INTRODUÇÃO

Girela: roldana utilizada nos teatros que, colocada no corrimão das varandas do urdimento, dá passagem às cordas que suspendem os panejamentos.

Girela é o nome escolhido para identificar um projeto de investigação que pretende falar *acerca de e com* o ensino artístico. Parte da necessidade de dar corpo a diversas questões que se colocam no quotidiano daqueles que fazem as escolas de arte, em particular um grupo de professores do Departamento de Teatro da Escola Superior de Teatro e Cinema, a que se juntaram investigadores de outros contextos artísticos e formativos.

A abertura da 2.^a edição do Concurso de Projetos de Investigação, Desenvolvimento, Inovação & Criação Artística financiados (IDI&CA), pelo Instituto Politécnico de Lisboa, transformou as conversas em propostas, os horizontes mais ou menos infinitos em calendários com objetivos a cumprir. É neste contexto que surge o projeto de investigação *GIRELA, Reflexões sobre Criação Artística, Formação e Legislação* e, aqui, “Girela” indica o desejo de iniciar um movimento – por muito pequeno ou humilde – que permita colocar em funcionamento uma engrenagem de pensamento e ação mais ampla e que discuta a questão do ensino artístico.

A investigação pretende estudar o panorama do ensino artístico no atual sistema de ensino superior, elegendo três vetores principais de análise:

a) a reflexão em torno das questões conceptuais que unem produção artística, pedagogia e investigação (*Testemunho*); b) a capacidade sistemática de enquadrar, legitimar e operacionalizar o ensino superior artístico, traduzida em legislação (*Legislação*); c) a criação contemporânea (*Projeto*).

O primeiro tópico tem vindo a merecer atenção através das reflexões em torno do problema da “investigação em artes”, questão que se relaciona com o campo teórico denominado de *art based research*. No segundo tópico, pretende-se fazer a revisão da legislação relacionada com o ensino artístico para, em conjunto com as atuais diretrizes que o regulam, propor um enquadramento passível de servir, de forma melhorada, a redação de legislação adequada ao ensino artístico no ensino superior.

Tendo por base a ideia de que o ensino artístico é um ensino experimental, que depende da relação e interligação entre criação e metodologias projetais, competências técnicas e informação/ teorização, propõe-se a existência de um projeto de criação, a funcionar em regime laboratorial, que integre de forma transversal alunos da Licenciatura e Mestrado, e professores das diversas áreas. A apresentação dos resultados deste projeto de criação é feita através de um catálogo próprio, sendo o presente texto a apresentação dos resultados dos pontos *Testemunho* e *Legislação*¹.

A importância do ensino artístico é amplamente defendida e aceite. Os vários especialistas presentes na Conferência Internacional de Educação Artística realizada pela UNESCO em 2016, em Lisboa, recomendam «dar à Educação Artística um lugar central e permanente no currículo educativo, devidamente financiado e com professores competentes e de qualidade» (Bernardo, 2016).

Este é, igualmente, o ponto de vista adotado no *Projeto de Relatório sobre os Estudos Artísticos na União Europeia*; no documento, nota-se a compreensão da relação existente entre a criação, a informação e o desenvolvimento tecnológico (Cutchet, 2008, p.8).

Do ponto de vista da legislação existente e tendo em consideração o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro (ME, 1990, Capítulo I, artigo

1 Em paralelo, os resultados da investigação foram discutidos na Conferência realizada no Espaço Pólo Cultural Gaivotas Boavista, da Câmara Municipal de Lisboa, 8 de maio de 2018.

1.º), verifica-se que as considerações especialmente dirigidas ao ensino superior são escassas e referem apenas a formação de docentes, a tipologia das escolas que oferecem a formação (do ensino politécnico ou universitário) e o tipo de diplomas.

Entretanto, existem estudos que, embora essencialmente vocacionados para a análise do ensino artístico ao nível do ensino básico e secundário, contêm informação importante acerca da perspetivação do ensino superior, muitas vezes encontrada nas observações acerca da relação entre o tecido artístico (os artistas e criadores, os profissionais) e as escolas. É o caso do *Relatório do Grupo de Trabalho, Ministério da Educação e Ministério da Cultura* (Xavier *et al.*, 2004) e do documento *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspetiva das Políticas Públicas*. Aqui, defende-se a missão do ensino artístico superior e a sua distinção relativamente aos outros níveis de ensino através da introdução da exigência da autoria e da ligação entre investigação e prática de ensino (ME & MC, 1999, p.86). Sugere-se, ainda, que pedagogos e artistas sejam os formadores de um ensino que se estruture através dos vetores Património/ Reportório e Inovação/ Experimentação (ME & MC, 1999, p.88).

Estas recomendações carecem de ser pensadas em termos operativos, sendo necessária a redação de legislação que integre e expanda estas propostas e permita a estruturação e verificação da oferta educativa.

A Arte e o ensino artístico determinam-se enquanto força motriz do desenvolvimento criativo e crítico do indivíduo, património cultural da humanidade, vetor de desenvolvimento humanista das sociedades e capacidade de inovação socioeconómica. É fundamental a reflexão em torno do que pode ser o ensino artístico – como prática eminentemente laboratorial que resulta na criação de objetos – naquilo que respeita às modalidades e práticas de ensino e, igualmente, no que se refere à contextualização dessas práticas em termos legislativos. Desta reflexão bipartida pode resultar a adoção de metodologias de ensino capazes de promover a investigação em artes e, concomitantemente, a estruturação e validação legal destas práticas.

Este texto encontra-se dividido em duas partes: *Falas e Didascálias*.

Na primeira parte – *Falas* – apresenta-se reflexões que partem da experiência efetiva do ensino em artes e da experiência na investigação em

artes para a sistematização de reflexão crítica capaz de identificar problemas, sugerir metodologias de trabalho, dar conta de experiências em regime de práticas laboratoriais ou perspetivar a ideia de investigação em artes e sua relação com a criação.

Em *RGB*, José Espada parte da sua experiência como professor na Escola Superior de Teatro e Cinema, na área da luz. Num texto que mescla anotações e pensamentos acerca da luz como matéria e projeto artístico, com memórias sobre trabalhos passados, realizados por alunos, constrói um roteiro capaz de mapear a ideia de projeto em artes e, simultaneamente, a prática artística e pedagógica na ESTC.

José Maria Vieira Mendes, em *Sobre o Ensino Artístico*, enfatiza a ligação entre teoria e prática, caracterizando o ensino artístico a partir desta dupla valência: a possibilidade de conhecer, questionar e problematizar a História para, em simultâneo, poder operar no presente, na criação e no contexto do tecido artístico das sociedades.

No texto *Um Ensino feito de Imagens*, Marta Cordeiro aponta a divergência entre palavra e imagem como questão que percorre a especificidade de um ensino que lida com a imagem, defendendo o ensino artístico como aquele que ensina a procurar aquilo que é próprio e não nomeável para cada indivíduo. Num segundo (pequeno) texto, *Defender o Ensino como Projeto*, a autora questiona a ligação entre manualidade e ensino da Arte no ensino básico e propõe a ligação entre ensino da Arte e projeto.

Em *O Vestígio da Luz (sobre investigar e criar em pintura)*², Tomás Maia distingue investigar em arte de investigar sobre arte, introduzindo a ideia de que a investigação em arte implica investigar e criar. Ou seja, a particularidade da investigação em arte é o encontro entre aquilo que é conhecimento e o que escapa ao conhecimento, sendo o papel das escolas o de dar o exemplo.

Emídio Buchinho, em *O Ensino Artístico deve ser essencialmente Experimental, e depende da relação e interligação entre a Criação e as Metodologias Projectuais, as Competências Técnicas e a Teorização*, define a sua prática artística enquanto equacionar de questões, colocando na produção artística a tarefa de problematizar, mais que de responder. Adapta a sua experiência como

² Texto inicialmente publicado em FERREIRA, António Quadros, coor. (2017), *Pensar o Fazer da Pintura. 31 Teses sobre Investigar e Criar em Pintura*. Porto: Edições Afrontamento/ FBAUP/ IZADS.

artista à de pedagogo, defendendo que a aquisição de conhecimentos por parte dos alunos depende da prática.

Em *Passear as Ideias*, João Calixto apresenta a criação como processo orgânico, em que as ideias crescem, desde uma fase embrionária, até ocuparem o lugar do «parasita» no espaço mental do criador. Neste sentido, essas ideias são «inquilinos» que tomam forma concreta a partir da vida própria das matérias, no processo do atelier.

Em *Bacteriano*, Mariana Sá Nogueira defende uma escola assente no modelo bacteriano, feito de contaminações e com possibilidade de fazer crescer os diversos tipos de criatividade. O modelo bacteriano é o modelo da dispersão, do projeto, do ensaio, do erro e da produção de pensamento por contágio e opõe-se à higiene, à norma e à mensurabilidade dos resultados.

Em *O desenvolvimento de uma boa relação entre as Artes e Educação Crítica. Os exemplos do Centro de Formação Artística e do Grupo 23: silêncio!*, Catarina Saraiva e Sílvia Real descrevem o exemplo do trabalho do Centro de Formação Artística e do *Grupo 23: silêncio!*, e percorrem questões acerca da possibilidade efetiva de trabalhar Arte com crianças e famílias. Sublinham a necessidade de integrar a metodologia e o processo artístico nas escolas, respeitando as suas especificidades e propondo a investigação, o trabalho de laboratório, o erro, a diferença, a colaboração e o prazer como estratégias.

Em *Por Caminhos Frondosos (com Jorge Listopad) In memoriam*, Carlos J. Pessoa coloca-se na posição do discípulo que se aventura na escrita da memória do mestre. O texto cruza notas biográficas, curiosidades, pensamentos *sobre* e *com* Listopad e retrata o pedagogo na sua relação única com os alunos, o empreendimento da construção da Escola Superior de Teatro e Cinema e a sua visão sobre o Teatro pensado fora e para lá do próprio Teatro.

A segunda parte – *Didascálias* – faz a revisão da história do ensino artístico em Portugal e propõe criar um contexto que possa servir a redação de legislação específica para o ensino artístico no ensino superior. O tema merece atenção e tempo de reflexão e os textos que se propõem são o início de uma investigação que, espera-se, possa ter continuidade. Por isso mesmo, assumem o inacabado na sua estrutura.

Conceição Mendes, em *Algumas Acheias para a Agitação...!*, demora-se na descrição do momento que iniciou a separação do ensino superior – e,

nele, o ensino artístico – em ensino universitário e politécnico. Depois de questionar a utilidade e justificação da divisão, propõe a fundação de uma universidade ou instituto das artes, autónoma, casa de todas as disciplinas, com estatuto próprio e possibilidade de responder à criação contemporânea. Aponta, ainda, as principais linhas de estruturação de uma possível redação de legislação para o ensino superior artístico.

Em *Anotações: ideias sobre Legislação*, Marta Cordeiro propõe os vetores investigação/ autoria; operacionalização/ técnica/ tecnologia e relação com o contexto artístico e profissional como campos de validação do ensino artístico, enfatizando o carácter particular da prática artística.

Publica-se, ainda, o texto *Sobre a Defesa do Ensino Artístico*, embrião desta empreitada, que argumenta a favor da valorização do corpo docente das disciplinas artísticas de Teatro e Expressão Dramática no ensino básico e secundário e que foi aprovado pela Comissão Técnico-Científica do Departamento de Teatro de 7 de fevereiro de 2017.

Sublinha-se a liberdade de os autores escreverem, ou não, utilizando o Acordo Ortográfico em vigor.

Marta Cordeiro

REFERÊNCIAS

BERNARDO, Firmino – «Teatro e Expressão Dramática no Sistema de Ensino».

Jornal de Letras. 2016. [9.11.2016]. <http://visao.sapo.pt/jornaldeletras/teatroedanca/2016-04-14-Teatro-e-Expressao-Dramatica-no-Sistema-de-Ensino>.

CUTCHET, M.B. (2008). *Projeto de Relatório sobre os Estudos Artísticos na União Europeia*.

[9.11.2016]. <http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E MINISTÉRIO DA CULTURA (1999). *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspetiva das Políticas Públicas. Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Cultura.

INTRODUÇÃO

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990). Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro.

Diário da República, N.º 253/1990, Série I.

XAVIER, J.B., CORDEIRO, I., SOROMENHO, M., FOLHADELA, P.,

CARRETAS, P., FONSECA, P. (2004). *Relatório do Grupo de Trabalho, Ministério da Educação e Ministério da Cultura*. [9.11.2016]. <http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/>.

PARTE 1
FALAS

RGB

José Espada

ESTC - Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa
Cenografista e Iluminador

“Luke Skywalker:

The sacred Jedi texts?

Yoda:

*Oh, read them, have you? Page-turners they were not. Yes, yes, yes.
Wisdom they held, but that library contained nothing
that the girl Rey does not already possess.”*

Excerto de “The Last Jedi”

0. INTRODUÇÃO

Este texto baseia-se na minha experiência docente na Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC), no contexto de unidades curriculares que fazem parte do plano de estudos do Curso de Teatro – Ramo Design de Cena e nas quais a luz é utilizada como matéria prima para o desenvolvimento de intervenções artísticas de natureza diversa.

O título – “RGB” – é a abreviatura utilizada para identificar o sistema de cor-luz aditiva constituído pelo Vermelho (*Red*), Verde (*Green*) e Azul (*Blue*) que, misturados, resultam na cor-luz Branco. A sequência R,G,B, funciona, também, de forma mais ou menos evidente, como elemento estruturante desta pequena reflexão, na qual procurarei dar testemunho de

alguns aspectos mais significativos do nosso trabalho e transmitir algumas das minhas preocupações na interação com os alunos/as, na qualidade de mediador entre as suas ideias e a concretização dos seus objectos artísticos.

Este texto não é acompanhado de imagens, apesar destas serem inevitavelmente evocadas. Optei antes por fazer algumas descrições, tão sucintas quanto possível, de alguns trabalhos exemplificativos, que designei como “amostras”; na verdade, esta solução pareceu-me a mais adequada, pois convoca o exercício da imaginação “reconstrutiva” do leitor; do meu ponto de vista, qualquer imagem teria sempre o estigma de ser uma representação limitada de situações que, no meu entender, pertencem antes ao domínio da presentificação.

Apesar de tudo, e como forma de introdução a este tema, convido-os a fazer uma breve pesquisa na internet e a estabelecer contacto com estas três obras *light based*:

Red Window Semicircle (2008), de Olafur Eliasson

Green Light Corridor (1970), de Bruce Nauman

Fargo, Blue (1967), de James Turrell

Permitam-me lembrar que esta última obra, *Fargo, Blue* faz parte da Coleção Berardo, estando acessível no Museu com o mesmo nome, no Centro Cultural de Belém.

Aqui chegado, deparei-me com uma enorme dificuldade em avançar, entendendo que ficaria sempre aquém da capacidade de qualquer destas obras – tão sugestivas – uma vez interpeladas, produzir discurso.

1. APONTAMENTO SOBRE A LUZ

Toda a experiência visual, nomeadamente a de natureza artística, depende da luz: luz projetada que, uma vez reflectida, revela formas e propriedades de corpos e objectos; luz emitida que transporta imagens, estáticas ou dinâmicas; luz capturada em suportes analógicos ou digitais, e reproduzida. A investigação artística e científica do fenómeno luminoso e da construção

de imagens trouxe-nos a esta contemporaneidade imagética, num processo que teve como situações-chave, entre outras, o desenvolvimento da técnica da perspectiva por Brunelleschi (que promoveu a relação entre as artes visuais e a tecnologia) e a sua posterior refutação conduzida, entre outros, por Picasso e Kandinsky, desconstruindo o sistema perspético e rompendo para uma (luminosa, eu diria) abstracção.

Uma parte muito significativa da nossa experiência do mundo é veiculada pela luz, e a maior parte da produção humana relaciona-se, directa ou indirectamente, conscientemente ou não, com a sua permanente manipulação, por forma a constituir o universo material que nos rodeia, desde os mais simples objectos do quotidiano até à paisagem urbana. A luz é um *media* ancestral e, provavelmente, a nossa mais preciosa interface com a realidade, mas a experiência deste fenómeno é tão comum que raramente nos consciencializamos dessa condição.

2. AMOSTRA 1

Escuro, excepto:

uma rapariga, de pé

(silhueta)

segura com uma das mãos uma janela apoiada no chão,

atravessada por um feixe diagonal de luz

(no chão, a imagem distorcida produzida pela luz “filtrada” pela janela)

(os colegas entram na sala, distribuindo-se ao acaso e observam em absoluto silêncio)

Imóvel, a aluna segura na janela, repetindo, assertiva e pontualmente, as seguintes palavras:

“- Um lugar.”

[Exercício individual de 1.º ano, Módulo Oficina Comum, Grande Auditório, 2017]

3. NA ESTC

Ao longo do plano curricular do Curso de Teatro da Escola Superior de Teatro e Cinema, existem vários momentos de contacto com a utilização da iluminação cénica, que têm lugar de forma mais ou menos incisiva em vários ramos, anos e ciclos de estudo. Numa escola orientada pelo conceito de Teatro, a iluminação cénica tem o seu papel muito claramente definido, procurando-se dotar os alunos dos conhecimentos e capacidades necessários para desempenhar profissionalmente as funções técnicas e artísticas associadas.

No entanto, em alguns desses momentos, ora iniciáticos (1.º ano) ora mais avançados (mestrado), a Luz é abordada sob o ponto de vista da sua utilização na concepção de um conjunto alargado de experiências que resultam em objectos de natureza híbrida, que ora orbitam o conceito de instalação ora se constituem em acções performativas, mais próximas do contexto cénico e teatral. Trata-se de usufruir das capacidades inerentes às tecnologias da iluminação cénica contemporânea – e a todas as outras – para conseguir trabalhar para além das motivações tradicionais do “tornar visível” e do acompanhamento, através da iluminação, de opções dramaturgicas; mas também não se trata apenas de um mergulho no universo teatral “pós-dramático”: pretende-se, aqui, que a Luz goze de total autonomia e que, no limite, o único ponto de afinidade com o contexto cénico/teatral seja colapsado na necessidade da presença de alguém que testemunha ou interage com o dispositivo-luz, numa lógica tendencialmente minimalista.

4. AMOSTRA 2

Uma esfera opaca iluminada por uma lâmpada projecta uma sombra circular definida sobre a superfície de um ciclorama, de cor preta, obtendo-se, neste último plano, com o uso de equipamento de luz complementar, 3 situações:

Situação 1: a imagem de um círculo negro (sombra) rodeado de branco (luz da lâmpada reflectida pelo ciclorama). Situação 2: o exacto negativo da situação anterior, ou seja, círculo branco sobre fundo negro. Situação 3: A conjugação simultânea de 1 e 2 resulta numa superfície branca.

[Exercício individual de 2.º ano, módulo Iluminação Cénica da u.c. Tecnologia IV, 2009]

5. LUZ COMO *MEDIA* 1

Utilizar a luz como matéria-prima resulta numa ideia paradoxal, e isso é uma vantagem. Coloca os alunos numa zona instável, de reflexão sobre a natureza do universo visual que os rodeia (a luz é o que precede as imagens?) e próxima da abstracção.

Mesmo que os projectos, individuais ou colectivos, incorporem a gestão de outras camadas de intervenção, como a espacialidade ou o som, o simples facto de a Luz ter sido o ponto de partida do processo obriga os alunos a resolver problemas artísticos a partir de uma espécie de provocação poética e imaterial. A luz coloca-nos nesse plano do indizível e espiritual: ela própria é um mistério, dividido entre uma condição corpuscular e ondulatória que prescinde de um meio de propagação, deslocando-se no próprio vácuo...

6. AMOSTRA 3

Em silêncio, aguardamos a nossa vez, a 7 metros de altura, frente a uma porta na 1.^a varanda de serviço do palco do grande auditório. Ao longe, ouve-se uma gravação de piano. A porta abre-se e avanço, como é suposto, sozinho. Do lado de lá, a “porteira” recebe-me abraçando-me, e sussurrando ao meu ouvido, de forma a que mais ninguém ouça: “Estás no mar”. Com um gesto, convida-me a avançar. Ao longo da comprida varanda de serviço que contorna a plateia, vislumbro os restantes alunos do grupo, distribuídos espaçadamente, cada um deles iluminado pelo seu próprio telemóvel, em soluções distintas e sugestivas. Silêncio. Avanço alguns metros para a “etapa” seguinte, onde uma outra aluna me bloqueia a passagem e, por sua vez, me pergunta: “Onde é que tu estás?”.

[Exercício colectivo de 1.º ano, Módulo Oficina Comum, Grande Auditório, 2017]

7. LUZ COMO MEDIA 2

Convidar os alunos a utilizar a luz como forma de expressão artística é um processo de aprendizagem que estabelece pontos de contacto com a fotografia, a pintura, o vídeo, o cinema, as artes visuais em geral e, também, com as artes performativas, nas quais a iluminação cénica tem encontrado nichos de experimentação e de confirmação do seu potencial expressivo e de significação – explorado, pelo menos, desde o início do século XX. Conhecer e trabalhar a luz amplia a nossa capacidade de reconhecer e interpretar não apenas as situações artificiais de iluminação, criativas ou não, mas também situações lumínicas pertinentes que surjam no nosso quotidiano.

Para sensibilizar os alunos para a luz como “material” manipulável, agente de fenómenos visuais e situações artisticamente significativas, contribuem não só as múltiplas referências que é possível evocar no âmbito das artes visuais (artes da luz, portanto), mas também o contacto directo ou indirecto com as obras de alguns artistas que trabalham de uma forma mais consistente e circunscrita a luz como *media*, tais como os já referidos Olaf Eliasson ou James Turrell, mas também outros exemplos mais próximos do espaço cénico “convencional”, tais como Robert (Bob) Wilson e Josef Svoboda, entre outros. Outras formas de sensibilização passam pela realização de algumas experiências, como, por exemplo, a montagem de um dispositivo imersivo de *camera obscura*, feito à escala humana, bem como, naturalmente, pela aprendizagem, mais ou menos aprofundada (dependendo do percurso curricular), de tecnologias da iluminação cénica e de aspectos científicos relacionados com a natureza da luz.

8. AMOSTRA 4

Entrando nesta sala rectangular não temos uma noção clara dos seus limites pois os níveis de luminosidade são baixos.

A única luz instalada corresponde a uma trama de feixes laser azuis e vermelhos “instalada” num plano paralelo ao chão, à altura da cintura. A presença dos feixes é

valorizada pela presença de uma suspensão de fumo no ar, que também torna os ângulos e limites da sala difusos. Dois ponteiros laser fixos são a fonte desta “filigrana”, obtida pelo redireccionamento dos dois feixes em várias direcções através da utilização de pequenos espelhos fixos e distribuídos pelo espaço.

A instalação luminosa laser está conectada a um sistema de áudio que emite um som grave e contínuo quase inaudível: este som foi introduzido para sugerir, por associação, uma certa “materialidade” da luz (como acontece nos “lightsabers” da saga “Star Wars”).

Os visitantes entram individualmente no espaço, movimentam-se cautelosamente, e quando interrompem, com o seu corpo, um dos feixes, o respectivo som é “quebrado”, em simultâneo com a trama de luz correspondente; quando o corpo deixa de ser obstáculo, tudo se recompõe.

[Exercício individual de 2.º ano, Módulo da u.c. Tecnologia IV, Sala 112, 2012]

9. TRÊS TÓPICOS

Se bem que esteja a dar-vos conta de situações pedagógicas diversas, orientadas para diferentes perfis de alunos, em anos e ciclos de estudo diversos, julgo existirem algumas questões transversais, que dizem respeito ao meu desempenho enquanto mediador neste tipo de processo, e que procurarei sintetizar em três tópicos:

RECONHECIMENTO

Alimentar o conhecimento que precede o reconhecimento. Reconhecimento como processo de enquadramento intelectual do objecto artístico e verificação da sua afinidade (ou não afinidade) com correntes estéticas e tipologias; mas é também aqui que se opera a capacidade de nos despojarmos de referências e pré-conceitos e de estarmos disponíveis para desvelar os sentidos originais da obra.

JOGO

Remetendo para a estrutura dinâmica, mais ou menos evidente, subjacente ao objecto artístico, que estabelece com o espectador uma relação lúdica, estimulando a sua activação física e/ou intelectual. Esta estrutura está

subjacente aos processos de interactividade e também ao prazer da fruição estética. O espectador, de forma mais ou menos evidente, como player.

CORPO

Corpo como fulcro. É aqui que se resolvem as questões da performatividade dos corpos na sua relação com toda a estrutura actancial da obra.

10. AMOSTRA 5

Entrando na Sala-Estúdio João Mota, (sala-estúdio convencional, com uma plateia de 60 lugares pousada no mesmo plano do palco), vemos toda a parte técnica exposta (gril técnica, varandas de serviço e varas), bastidores laterais, e o fundo, parcialmente tapado por um ciclorama preto.

Porque se abriram todas as cortinas pretas, vemos as paredes laterais e o tecto, de cor branca. No chão do palco, 3 (x4) projectores de ciclorama pousados no chão, cada um com uma das cores RGB, apontam para o tecto, iluminando-o, e à totalidade da caixa de palco. A caixa de palco, eminentemente branca, é usada como ciclorama: sobressaem as sombras coloridas, directas e mescladas, que todas as estruturas técnicas (metálicas e pretas) projectam sobre os planos brancos de paredes e tecto.

As varas técnicas, bem como alguns equipamentos da sala, foram colocados em posições visualmente significativas. Atrás, ao nível da varanda de serviço, 3 projectores iluminam a parede de fundo e, em certas alturas, a luz reflectida torna o ciclorama preto e opaco numa superfície cinzenta e translúcida: por detrás, a silhueta da escada técnica de acesso à varanda.

A luz modifica-se ao longo do tempo, controlada por uma mesa de operação que está instalada no palco, visível a todos. No seu monitor desfilam os parâmetros numéricos dos efeitos de luz gravados que são automaticamente lançados, um após outro, muito lentamente, sem intervenção humana.

Junto à mesa, permanecem as 3 cadeiras que foram usadas quando da programação dos efeitos de luz na mesa e de toda a composição visual do espaço.

Da gravação de efeitos luz fazem parte dois “black-out”: um, que sinaliza um hipotético “início” e, outro, um hipotético “fim”. Mas não há início nem fim explícito. A instalação está em loop e é possível entrar e sair em qualquer momento.

Não há som.

Para além disso, todo o espaço está completamente disponível.

[Exercício individual de Mestrado, Projecto Estúdio / Dramaturgia da Luz, Som e Multimédia, Pequeno Auditório da ESTC, 2018]

REFERÊNCIAS

ABULAFIA, Yaron (2016), *The Art of Light on Stage*. London:Routledge.

KITTLER, Friedrich (2010), *Optical Media*. Cambridge:Polity.

KLICH, Rosemary & SCHEER, Edward (2012), *Multimedia Performance*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

ZIELINSKI, Siegfried (2006), *Deep Time of the Media – Toward an Archaeology of Hearing and Seeing by Technical Means*. Cambridge, MA: MIT Press.

SOBRE O ENSINO ARTÍSTICO

José Maria Vieira Mendes

Dramaturgo, membro do Teatro Praga

Pensar o ensino artístico implica compreender e acompanhar o panorama das artes da sua contemporaneidade assim como os alicerces históricos e narrativos em que os costumes e discursos se inserem. Distinguir aliás entre ensino artístico e prática artística é uma tarefa complexa que nunca pode ser simplificada em nome de ideias preconcebidas sobre resultados pedagógicos e sucesso escolar. O modo como ensino e prática se entrelaçam, e por vezes se confundem, deve ser tido em conta na definição da especificidade do ensino artístico, da qual aliás outras áreas de ensino podem, e quantas vezes o fazem, colher exemplos e métodos a seguir.

Quando me refiro à proximidade e inter-relação entre ensino e prática, estou a pensar, por exemplo, em como a noção de técnica no domínio das artes foi colocada em causa. Embora se tenha por hábito referir o início do século XX como o da grande mudança de paradigma artístico, até pela proximidade com o nosso tempo, a verdade é que desde muito cedo que as manifestações artísticas pensam o seu *medium*, o seu contexto, as suas capacidades, a sua identidade, etc. Facto é que o que por técnica se entendia no século XIX não é hoje muito considerado. No mercado artístico, aliás, o “conceito” é provavelmente mais valorizado, bem como uma outra ideia de técnica que passa por uma certa erudição, uma inteligência política, uma capacidade de reflexão, etc. e não necessariamente pela pincelada certa, a projeção de voz e o mimetismo perfeito.

Importa ao ensino artístico reconhecer as práticas do seu tempo e acompanhar o pensamento, traçando-lhe evidentemente o passado, mas sobretudo abrindo portas para leituras, para uma relativização de conteúdos, um questionamento permanente da sua própria posição, o mesmo questionamento em que um artista tendencialmente se coloca. Trata-se do apuramento de um espírito crítico dirigido tanto ao mundo dos outros como ao próprio sujeito, e que lhe permita verbalizar as suas limitações e miopias.

Para esta formação contribuem em grande escala uma capacidade de articulação teórica, bem como um conhecimento de práticas passadas, de discursos artísticos, de épocas e singularidades. O espírito crítico desenvolve-se com a ajuda de, por um lado, o conhecimento das histórias que se contam e, por outro lado, com a ajuda de leituras críticas e pensamento teórico ou filosófico, a conquista de uma distância no olhar sobre estas histórias, procurando nelas as exclusões, os vícios de pensamento bem como as virtudes.

Se um ator hoje não é apenas o virtuoso da imitação, deve uma escola de teatro, por exemplo, ajudar a desenvolver características que vão para lá de uma visão mais estreita de técnica. Sem excluir essa vertente, quanto mais não seja para desenvolver uma relação crítica com ela, importa aliar uma componente teórica, filosófica e histórica a uma prática de experimentação, aproveitando-se a proteção oferecida por um lugar de exposição mais familiar.

Não se pede a um aluno o que, no ano a seguir a largar a Escola Superior ou Faculdade, se passa a pedir. O carácter público da profissão, a sua exposição e comercialização, nem sempre convida ao risco, à experiência e à tentativa, mas o caminho artístico faz-se sobre essa conduta, sobre falhas, erros e reações. O contexto de uma escola, onde o convívio com parceiros de aprendizagem pode ser aproveitado, oferece-se então como lugar de exibição privilegiado. Por isso considero da maior relevância criar-se possibilidades de desenvolvimento de projetos artísticos, apoiados por docentes com experiência no ramo, por exemplo, mas também suficientemente autónomos para que se experimente o futuro e desafie as lógicas sem tantos constrangimentos.

Uma escola de ensino artístico ganha em fazer-se um espaço que alie a prática à teoria, promovendo um diálogo que alimente ambos os campos a ponto de os tornar indistintos ou de tal modo irmanados que se tornem

inseparáveis. A minha experiência profissional tem-me mostrado que a capacidade de elaboração teórica é fundamental para a afirmação artística no panorama atual. É hoje exigido a um artista uma enorme competência discursiva tanto para a sua afirmação nacional como internacional (e o domínio, pelo menos, do inglês revela-se uma ferramenta imprescindível). Para se aceder a financiamentos, para se conquistar parcerias e para se dialogar com instituições artísticas, é necessário ao artista ter consciência do contexto em que se apresenta, do que se produz no seu tempo, do trabalho dos seus pares, assim como uma capacidade de articulação destas informações que seja capaz de pensar a sua própria identidade artística e o lugar que pretende ocupar.

Por tudo isto parece-me que o ensino artístico deve aliar a uma componente de risco, experimentação e falhanço, uma base teórica resistente e capaz, bem como um conhecimento de técnicas que podem ajudar a traduzir vontades em ações. Julgo que deste modo se contribui para criar um ambiente que proporcione espírito crítico, a conquista de liberdades dentro das restrições e a capacidade de transformar a norma.

UM ENSINO FEITO DE IMAGENS

Marta Cordeiro

ESTC - Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa
Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudos em
Belas-Artes (CIEBA).

1. IMAGENS RESISTENTES¹

A conhecida imagem do *duck-rabbit* foi introduzida por Ludwig Wittgenstein no contexto da reflexão teórica em 1953, a propósito do estudo acerca da univocidade da visão. Wittgenstein utiliza a figura como exemplo da família das “imagens reversíveis”, aquelas que resistem à interpretação e conseguem capturar o espectador no interior da imagem pois, quando abandona a interpretação que faz de x um pato, o espectador passa a ficar refém da interpretação que diz que x é um coelho, não conseguindo escapar à(s) imagem(s).

Partindo deste exemplo, Tsili Doleve-Gandelman e Claude Gandelman (1989) falam de “imagens metaestáveis” (*metastably images*), termo oriundo da *gestalt* e que indica a possibilidade de uma coisa se tornar outra (e mesmo o seu contrário). Embora Wittgenstein acredite ser possível ao espectador

¹ Excerto parcialmente retirado do artigo *Do Efeito ao Paradigma: Narciso, Medusa e Pigmalião*, publicado na revista *ars*. V. Cordeiro, 2015.

ver, em simultâneo, um coelho e um pato – um coelho-pato² – existe quem defenda a impossibilidade da coincidência: Gombrich (1986, pp. 4-5) afirma ser possível passar rapidamente de uma interpretação para outra mas, nunca, experimentar a fusão das duas figuras. Por seu turno, W.J.T. Mitchell (1995) defende a proposta de Wittgenstein, considerando a existência de um híbrido que apenas se assemelha a si mesmo³; e Tsili Doleve-Gandelman e Claude Gandelman (1989, p.191) harmonizam as duas possibilidades considerando que, em termos da perceção, não é possível experimentar a simultaneidade mas, do ponto de vista da cognição, ela é possível.

O exemplo permite pensar a complexidade da imagem no contexto da sua relação com a interpretação ou com a palavra: o coelho-pato destrói a esperança de conseguir, de forma clara e inequívoca, fazer corresponder uma palavra a cada imagem. Este desejo, que ainda hoje orienta em grande parte a relação dos indivíduos com a imagem, é-nos trazido de longe, da visão platónica que pede que procuremos conceitos para lá da imagem e, mais proximamente, daquilo que Mitchell (2005) descreve como sendo uma «hostilidade estrutural da psicanálise em relação às imagens e representações visuais»⁴, tendo em conta a forma como a imagem é colocada na função de substituto de um desejo impossível, devendo o seu poder desaparecer quando o sujeito consegue encontrar a palavra – verbalizar, dizer, narrar – que corresponde ao sintoma. É este o argumento que se encontra na dissecção do texto *Fetichism*, em que Freud (2006) utiliza o exemplo de um homem cujo gozo advinha da observação de um certo “brilho no nariz” para concluir que, quando percebe os medos e desejos recalçados encobertos pelo fetiche do brilho, a imagem perde o seu poder e relevância para o sujeito.

A imagem tem a capacidade de ser polissémica, gerando dúvidas, paradoxos, resistências e desafios ao nível da interpretação (e da perceção).

2 «I'm shown a picture-rabbit and asked what it is; I say "It's a rabbit". Not "Now it's a rabbit". I'm reporting my perception. – I'm shown the duck-rabbit and asked what it is; I may say "It's a duck-rabbit". But I may also react to the question quite differently. – The answer that it is a duck-rabbit is again the report of a perception; the answer "Now it's a duck-rabbit" is not. Had I replied "It's a rabbit", the ambiguity would have escaped me, and I would have been reporting my perception» (Wittgenstein, 2009, p.167).

3 «Wittgenstein is right, that the search is neither for a duck nor a rabbit, but for a curious hybrid that looks like anything else but itself» (Mitchell, 1995, p.53).

4 «structural hostility of psychoanalysis toward images and visual representations» (Mitchell, 2005, p.69).

Esta capacidade polissêmica – descrita por Roland Barthes (1988) em *Retórica da Imagem* – permite à imagem dizer coisas e deixar espaço para que lhe sejam associadas outras coisas ou interpretações. Daí que Barthes enfatize a diferença entre a imagem – com a liberdade semântica que oferece – e a palavra, que tende a cristalizar os significados. Daí que, no exemplo da publicidade que Barthes utiliza, a importância da legenda se situe ao nível da ancoragem e limitação dos significados potenciais propostos pela imagem.

Existem certas entidades que se definem melhor pelo seu contrário, por aquilo que não são, como no caso daquelas que implicam um “campo expandido”⁵. As imagens podem ser muitas coisas: imagens visuais, verbais, acústicas, mentais; podem ter ou não um suporte (Mitchell, 2005, pp. 84-85); uma das definições possíveis diz-nos que a imagem é superfície e profundidade, integrando um espaço potencial que permite a sua relação com o sujeito. Neste sentido e nas palavras de Mitchell, a imagem também se pode definir por aquilo que não é: e não é, justamente, uma representação transparente de qualquer coisa. Daqui decorre que o espectador se desvende a si mesmo na experiência da descoberta da imagem: «Podemos pensar nas imagens metaestáveis como meios para o autoconhecimento, uma espécie de espelho para o espectador, ou um ecrã para a sua projeção»⁶.

A polissemia da imagem depende da sua instabilidade, abertura à potência e espacialização mas, igualmente, daquilo que é a «nossa parte» (Belting, 2011, p.143), ou a forma como o espectador se projeta nesse espaço oferecido pela profundidade da imagem.

2. COMO FALAR DE IMAGENS?

Consideremos a especial importância da Arte. Nesta se baseia a relevância do seu ensino, a sua integração nos currículos. A importância da Arte excede a sua definição, tendo em conta que não sabemos, como coletivo, como a descrever de forma satisfatória e sucinta, ficando na memória a frase que

5 Referência ao texto de Rosalind Krauss (1986).

6 «We might think of multistable image as a device for educing self-knowledge, a kind of mirror for the beholder, or a screen for self-projecting» (Mitchell, 1995, p.48).

dita que “arte é tudo o que uma sociedade considera como tal”, definição tão certa quanto vaga e descomprometida.

Tendo em conta a sua imposição para lá de uma definição estável, podemos admitir-lhe a extrema pertinência e, creio, integrá-la como exercício mais amplo que define a própria Humanidade. Na obra *Nostalgia do Absoluto*, George Steiner elenca determinadas práticas cuja finalidade é a procura do absoluto, depois da «morte de Deus» anunciada por Nietzsche. De entre as mitologias – «imagem completa do “homem no mundo”» (Steiner, 2003, p.13) – que procuram novas formas de absoluto, fala do marxismo, da psicanálise freudiana, da antropologia de Lévi-Strauss e das superstições contemporâneas.

A Arte é a forma primordial (não mitológica) de lidar com o absoluto: é através da separação entre sujeito e imagem, ensaiada primeiramente no interior da Gruta de Chauvet, que o Homem se vê «como um traço vivo separado de si»⁷, determinando-se na sua desvinculação do todo da Natureza e nascendo como sujeito falante e desejante. É através das imagens que se relaciona com o mundo, pois as imagens são o meio de acesso ao real, são responsáveis por «[extrair] imagens leves da “densidade” da matéria» (Miranda, 2008, p.24). E é através das imagens (da Arte) que o sujeito acede ao absoluto pois «Ver a imagem é aceder, no visível, ao que transborda e esvazia ao mesmo tempo. O visível não contém a imagem, assim como o finito não contém o infinito» (Mondzain, 2015, p.66).

Como falar de imagens quando, por definição, são entidades instáveis, dependentes de uma profundidade em branco?, resistentes?, em diálogo com o infinito?

E como falar de imagens no contexto de um ensino artístico que trabalha *com* e *na* imagem?

A ligação entre investigação, ensino e criação é objeto do campo designado por *art based research* que parte das preocupações de Elliot Eisner (1989). Neste contexto, sublinha-se o arrojo da proposta de James Elkins (2009), com a defesa da independência da criação artística relativamente a outras áreas de conhecimento, sugerindo que o próprio trabalho artístico

7 «Se retirer pour produire son image et la donner à voir aux yeux comme une trace vivante séparée de soi» (Mondzain, 2010, p. 53).

é a tese. A ideia mais comum é a de que a investigação em arte – e, por consequência ou alargamento, o ensino da Arte – implica um discurso sobre a prática, na forma de uma explicação ou encontro de uma «base teórica para a intuição» (Emlyn Jones, 2009). Ao defender a obra como tese, Elkins defende a distinção entre a obra – a imagem – e a palavra, admitindo a impossibilidade de coincidência entre as duas mas, especialmente, a existência de qualquer coisa de essencial encerrado na obra e incapaz de ser nomeado.

A questão remete, uma vez mais, para a distinção entre as possibilidades da imagem e as da linguagem e para o problema de tornar objetivo o resultado de uma investigação que é um objeto artístico. O problema é tanto mais importante quando estamos habituados a um sistema de ensino fundado na transmissão de conhecimentos, uma transmissão feita sobretudo através da palavra e de uma forma que se pretende inequívoca, apagando ou omitindo o ruído; uma fórmula que suspende o binómio codificação/ descodificação avançado por Stuart Hall (1973) e imagina um recetor universal e uma mensagem transparente.

Como integrar coisas – a Arte, a experiência da fruição, o que é ser artista – que não podem ser ditas e não se sabe com certeza o que são?

3. ENTRE A IMAGEM E A PALAVRA

A propósito da pintura *Las Meninas*, de Diego Velázquez, Michel Foucault define a relação entre palavra e imagem:

Mas a relação da imagem com a pintura é uma relação infinita. Não que a palavra seja imperfeita, nem que, face ao visível, ela acuse um *deficit* que se esforçaria em vão por superar. Trata-se de duas coisas irreduzíveis uma à outra: por mais que se tente dizer o que se vê, o que se vê jamais reside no que se diz; por mais que se tente fazer ver por imagens, por metáforas, comparações, o que se diz, o lugar em que estas resplandecem não é aquele que os olhos projetam, mas sim aquele que as sequências sintáticas definem. Ora, o nome próprio, nesse jogo, é apenas um artifício: ele permite que se aponte com o dedo, isto é, permite passar sub-repticiamente do espaço em que se fala para o espaço que se olha, ajustando-os assim comodamente um ao outro, como se fossem adequados.

Porém, se quisermos manter aberta a relação da linguagem e do visível, se quisermos falar não contra mas a partir de tal incompatibilidade, de tal modo que fiquemos o mais perto possível de uma e do outro, então é necessário por de parte os nomes próprios e permanecer no infinito da tarefa. Talvez graças a esta linguagem baça, anónima, sempre meticulosa, e repetitiva, porque demasiado lata, a pintura pouco a pouco se ilumine (Foucault, 2014, p.65).

Foucault fala da impossibilidade de reduzir a imagem à palavra: o espaço da linguagem é o da sintaxe, o da imagem, o do visível e da visibilidade. A utilidade da relação prende-se com a possibilidade de traduzir, dentro de determinadas condicionantes e conhecendo a insuficiência e margem de erro, a relação entre um espectador e uma imagem, partilhando-a com terceiros. Daí que a palavra possibilite «apontar com o dedo», chamar a atenção, dizer que “algo está ali”, muito embora o momento de nomear esse visível seja simultâneo ao momento em que ele escorrega e escapa à tentativa de o integrar nas regras das «sequências sintáticas».

A palavra tende a uniformizar, a traduzir, a integrar. Bergson (2011, p.148)⁸ diz que a palavra (a inteligência) se sente confortável no mundo dos sólidos – daquilo que tem extensão, que é quantificável. A palavra tem como pretensão tornar comum uma dada porção de realidade, designar de modo invariável uma ação, um objeto e a sua representação e recordação. Esta pretensão da linguagem é diversa da da imagem que tende a valorizar a convivência de significados num significante. Daí que Mitchell fale da impossibilidade da *ekphrasis*, a representação verbal de uma representação visual, porque as palavras podem citar (*cite*) mas nunca dar a ver ou fazer ver (*sight*)⁹.

Quotidianamente, traduzimos imagens por palavras e a relação é discutida desde sempre: na antiguidade a palavra era percecionada como coisa que “dá a ver” (Gil, 2011, p.17). Historicamente, a imagem, nomeadamente na História da Pintura, encontra-se envolta numa narrativa (na pintura histórica ou religiosa, por exemplo) identificável e, embora alterada, a dependência do visível mantém-se no modernismo, que elogia o crítico de arte como figura que medeia a visualidade e o seu entendimento pelo público.

8 A propósito da obra de Bergson e da relação entre a palavra, a inteligência, o instinto e o afeto, V. Vasconcelos (2014).

9 «Words can “cite”, but never “sight” their objects» (Mitchell, 1995, p.152).

A dependência do visível relativamente à palavra tem-se observado, também, na forma de analisar as imagens, muitas vezes decorrente do modelo linguístico e da crítica literária. A resistência da imagem verifica-se na impossibilidade de lhe encontrar, como pretende o estruturalismo, uma «unidade de sentido mínima, como acontece no texto literário» (Gil, 2011, p.21) e daí que Mitchell proponha a ideia de *pictorial turn* para descrever um mundo que se torna imagem, um mundo em que as imagens substituem as palavras enquanto modo de expressão dominante e onde, em concordância, é necessário abandonar a prevalência do modelo linguístico na análise de imagens para encontrar novas formas de relação exteriores ao discurso da crítica literária.

A imagem espacializa, a linguagem introduz a temporalidade. A eficácia da imagem reside no nó ou imbróglio entre visível e legível e na instabilidade própria de um saber que se encontra naquilo que é devir, que não é transparente, que se intui mas não se pode saber de forma segura:

a eficácia das imagens não é a transmissão de conhecimentos – visíveis, legíveis ou invisíveis –, pelo contrário, a sua eficácia reside no entrelaçamento, ou mesmo no imbróglio do conhecimento transmitido e deslocado, de não-saberes produzidos e transformados.¹⁰

4. UM ENSINO FEITO DE IMAGENS

Se a psicanálise freudiana é hostil à palavra ela é, em parte, porque continua a considerar a relação do sujeito adulto com objetos parciais e é por isso que a perda de determinado objeto – o falo, o seio – implica a valorização de uma certa imagem enquanto substituto do objeto perdido. A tese lacaniana do “objeto pequeno *a*” segue esta ideia de perda, identificando a importância deste objeto desaparecido com a sua presença como algo que existe «fazendo

10 «des images ne doivent pas leur efficacité à la seule transmission de savoirs — visibles, lisibles ou invisibles —, mais qu’au contraire leur efficacité joue constamment dans l’entrelacs, voire l’imbróglio de savoirs transmis et disloqués, de non-savoirs produits et transformés» (Didi-Huberman, 1990, p.25).

falta»¹¹. Neste sentido, a imagem protege o sujeito do irrepresentável – o gozo em si – e, frente a uma imagem, o olhar do espectador é capturado por algo que o incita a procurar esse irrepresentável que estaria *para lá* da imagem.

Didi-Huberman recupera a tese lacaniana e distingue a ideia da imagem como fetiche daquilo que é a «imagem-dilaceramento»: a «imagem-fetiche» é próxima da «imagem-véu», que existe como metáfora desde Platão e implica que a imagem esconde qualquer coisa e existe como ilusão: no fetiche mantém-se a ilusão apesar da realidade, sustenta-se a teoria de que existe um falo materno através do desvio da atenção para um objeto sucedâneo, mesmo sabendo não existir tal coisa como um falo materno. Na «imagem-dilaceramento», por sua vez, encontra-se no *para lá* da imagem a revelação de um fragmento do real, perante o qual as palavras e categorias falham e onde se mostra o objeto da angústia por excelência, «a própria imagem da deslocação, do dilaceramento essencial do sujeito» (Didi-Huberman, 2012, p.108).

Trabalhar com imagens é, também, trabalhar com esta dimensão indizível da imagem sendo que, por hipótese, é exatamente a capacidade de projetar o «dilaceramento essencial do sujeito», entidade abstrata por definição, que determina a sucessão de imagens e a impossibilidade de as abandonar.

De forma mais geral, Mitchell (2005, pp. 80-81) aborda a sucessão de imagens a partir do personagem mitológico Tantalus que, incapaz de aceder ao recipiente que carrega, continua sequioso: também as imagens têm a capacidade de criarem e despertarem desejos que nunca saciam. As imagens criam desejos que não satisfazem porque são inesgotáveis – é sempre possível encontrar outra imagem – e, em simultâneo, é porque não contentam os desejos que são inesgotáveis e nisso radica a urgência de as continuar a inventar.

Num ensino que parte de imagens e as tem como objeto e objetivo, a palavra é uma parte – uma parte que permite contextualizar, integrar

11 «O objeto a é algo de que o sujeito, para se constituir, se separou como órgão. Isso vale como símbolo da falta, quer dizer, do falo, não como tal, mas como fazendo falta. É então preciso que isso seja um objeto – primeiramente, separável – e depois, tendo alguma relação com a falta» (Lacan, 1993, p.101).

e perspetivar historicamente. É, até, uma parte que permite colocar os alunos em contacto com um determinado “ambiente” necessário ao entendimento do panorama contemporâneo onde, depois da falência da supervisão da *mimesis* como forma de validação da obra e do artista, ou do fim da possibilidade de fazer essa validação através das questões formais e de fidelidade ao *media* que ainda permitem organizar algumas das ruturas modernistas [e para além da busca de uma verdade da arte de que fala Arthur Danto (2014)], se assiste à impossibilidade de identificar e legitimar os objetos de arte apenas através das suas propriedades físicas e descritivas. O caso da obra *Brillo Box*, de Andy Warhol, levou Danto (no artigo *The Artworld* de 1964) a considerar a ponderação de um “mundo(s) da arte”, responsável por contextualizar as obras numa atmosfera de teoria artística e na História de Arte.

Num ensino feito de imagens, a palavra encaminha, descreve, problematiza, critica. A palavra pode mesmo fazer-se imagem: gerar imagens suspensas, prontas a emergir (talvez aqui resida a particularidade de uma teoria prática). A palavra coloca em contacto com o “mundo da arte” e o ensino artístico deve intercetar esse mundo institucional da Arte através da sua relação com o tecido artístico e profissional – e com as suas instituições – e da integração dos artistas como professores e orientadores.

Da relação entre alunos e artistas resulta a experimentação de metodologias projetais e formas de aproximação ao fazer diversas, tirando partido daquilo que Susan Melsrose designa de «expert or professional intuition» (Melrose, 1999), ou seja, a capacidade intuitiva que pertence aos criadores e lhes permite saber como *x* se faz, através da criação de *links* afetivos com a obra em curso. Esta capacidade provém da sua prática e implica a capacidade de tomarem decisões com base na intuição ou numa “decisão sentida” («felt decision-making»).

Note-se que a experimentação de metodologias não implica um certo e um errado: não existe uma metodologia correta e, não raras as vezes, não existe sequer uma sistematização metodológica que permita a um criador transmitir a lógica da criação. Uma vez mais, a metodologia não pode ser transmitida de forma unívoca; pode, antes, ser experimentada e adaptada ou transformada pelo aluno, devendo a escola apenas permitir-lhe a escolha e a aproximação a uma possível metodologia própria.

A tarefa maior do ensino será dar a escolher (Kant diria que a tarefa maior do ensino é dar um exemplo). Ensinar a escolher é oferecer opções e, no caso do ensino artístico, permitir a intromissão daquilo que será o “tema” ou “motivo” de cada um nessa escolha – permitir que as imagens que aparecem do fundo do imbróglio entre visível e legível se alimentem de outras imagens que chegam de toda a contemporaneidade e da contemporaneidade como presente e passado que a interpela (Agamben, 2010, p.28). O ensino artístico facilita a pesquisa, uma pesquisa que informa (que se dirige ao *studium*¹²) e uma outra, que desafia e conduz ao infinito: uma imagem que pede outra e assim sucessivamente. A tarefa do ensino não será, como na análise psicanalítica, estancar o poder das imagens com o tampão da palavra; a tarefa é manter a dinâmica das imagens através de processos associativos mais ou menos intuitivos que contam com relações formais, de contexto, de *pathos* (numa espécie de tributo à lógica constitutiva do *Atlas Mnemosyne* de Aby Warburg), de afetos.

Esta tarefa apenas pode ter sucesso quando o ensino artístico se estrutura enquanto laboratório, ensaio de ideias e lugar de falhas. Na obra *What Painting Is*, James Elkins (2000) compara a prática da pintura à alquimia, discorrendo sobre a forma como os fluidos se transformam em sólidos e, em simultâneo, a matéria se transforma em substância. Salienta que a pintura depende do laboratório e não é possível estudar pintura – nem alquimia – sem a prática do laboratório, esse lugar onde se dá a experimentação e o contacto com as matérias, de tal forma que as substâncias «ocupam a mente e o corpo de forma inextricável»¹³. Na pintura (e no trabalho com a imagem), é possível encontrar conteúdos científicos mas não é possível encontrar uma regra pois a sua prática depende de alguma «intuição», muitas vezes «arruinada pelo conhecimento seguro»¹⁴.

12 Referência a *A Câmara Clara*, de Roland Barthes: no texto distingue-se o *studium* (aquilo que, numa fotografia, é material para análise crítica) do *punctum*, que integra a emoção do “isto foi” presente na lógica do vestígio da fotografia (Barthes, 2006).

13 «Emotions can not be excluded from our responses to paint: these thoughts all happen too far from words to be something we can control. Substances occupy the body and the mind, inextricably» (Elkins, 2000, p.98).

14 «they depend on intuition and naiveté, and they are ruined by secure knowledge» (Elkins, 2000, p.40).

A ideia contida no termo “paradigma”, tal como definido por Thomas Kuhn (1970, p.43), propõe a existência de um conjunto de regras recorrentes, usadas por uma comunidade científica, para resolver problemas tipo. No ensino artístico não existem problemas tipo (conquanto a produção artística implique a problematização e a subsequente reflexão sobre o mundo) e, menos, soluções. Elkins substitui a metodologia da «rotina escolar» pela existência de momentos fugazes de compreensão intuitiva¹⁵. Mas a lógica do laboratório e o desacordo com a metodologia das ciências exatas não implica, no entanto, que a escola não seja o sítio do investigador. Os artistas são, por definição, investigadores e a escola é o local onde o aluno-artista-investigador permite que existam indivíduos – professores, colegas – a participar no seu processo criativo, desconstruindo uma certa visão romântica do artista gênio, encerrado no seu atelier (Oliveira, 2017). A particularidade metodológica do ensino artístico coincide com a da Arte em geral: ativar a capacidade de encontrar aproximações ao projeto fiéis à lógica de funcionamento da Arte que, citando Gilles Deleuze e Félix Guattari (1992), implica a produção de «blocos de sensações», relevando a ideia de composição enquanto *modus operandi* da produção artística. Dividindo a realidade entre aspetos quantitativos e qualitativos, Deleuze afirma que a Arte é essencialmente qualitativa, por isso dinâmica e múltipla, composta por elementos interrelacionais que se interpenetram, nunca se deixando circunscrever. Daqui decorre que o conhecimento implicado na Arte se situe no campo da sensação, daquilo que se experimenta antes da codificação desse estado enquanto sentimento, nomeado e caracterizado pela palavra; um conhecimento em “estado de suspensão”, sentido enquanto devir: um “passar por” mais que uma sedimentação racional.

O ensino artístico, as escolas de arte, têm como função dar a escolher em liberdade. Thierry De Duve (2012) considera mesmo que a liberdade é a condição primordial do ser artista. Mas a Liberdade, como a Arte, não pode ser ensinada e, daí, De Duve falar da aprendizagem das consequências da Liberdade, a responsabilidade e, neste caso, a responsabilidade estética.

15 «But on the other hand, it might be a matter of a flash of inspiration or a moment of supreme profound comprehension, more like a religious epiphany than a tiresome scholarly routine» (Elkins, 2000, p.175).

O ensino artístico ensina, para além de tudo, a responsabilidade: a de se manter em equilíbrio, com um pé no dizível e outro no absoluto; a de pesquisar, partilhar, encontrar metodologias enquanto permite que cada indivíduo mantenha a procura da sua «imagem-dilaceramento»; a de deixar, apesar de tudo, que todas as imagens sejam sucedâneos do coelhoptato, apenas semelhante a si mesmo.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio (2010), *Nudez*. Lisboa: Relógio d'Água.
- BARTHES, Roland (2006), *A Câmara Clara*. Lisboa: Edições 70.
- BARTHES, Roland (1988), «Retórica da Imagem», *In Mitologias*. Lisboa: Edições 70.
- BELTING, Hans (2011), *A Verdadeira Imagem*. Porto: Dafne Editora.
- BERGSON, H. (2001), *A Evolução Criadora*. Lisboa: Edições 70.
- CORDEIRO, Marta – «Do Efeito ao Paradigma: Narciso, Medusa e Pigmalião». *ars*. Vol. 13, N.26 (2015). São Paulo: Departamento de Artes Plásticas da Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo.
- DANTO, Arthur C. (2014), *After the End of Art*. Princeton: Princeton University Press.
- DANTO, Arthur C. – «The Artworld». *The Journal of Philosophy*. Vol.61, N.º19 (1964).
- DE DUVE, Thierry (2012), *Fazendo Escola (ou Refazendo-a?)*. Chapecó: Argos.
- DELEUZE, G., GUATTARI, F. (1992), «Percepto, Afecto e Conceito», *In O que é a Filosofia?*. Lisboa: Editorial Presença.
- DIDI-HUBERMAN, Georges (1990), *Devant l'Image*. Paris: Les Éditions Minuit.
- DIDI-HUBERMAN, Georges (2012), *Imagens Apesar de Tudo*. Lisboa: KKYM.
- DOLEVE-GANDELMAN, Tsili ; GANDELMAN, Claude – «The Metastability of Primitive Artefacts». *Semiotica*. Vol. 75 (1989). [2011.10.12] <http://www.deepdyve.com/lp/de-gruyter/the-metastability-oionaremf-primitive-artefacts-nQCIn8cy2U>.

- EISNER, E. W. (1989), *The Role of Discipline-based Art Education in America's Schools*. Oxford: Oxford University Press.
- ELKINS, J. (2009), «The Three Configurations of Studio-Art PhDs». In *Artists with PhDs. On the new Doctoral Degrees in Studio Art*. New York: New Academic Press.
- ELKINS, J. (2000), *What Painting Is*. New York and London: Routledge.
- EMLYN JONES, T. (2009), «The Studio Art Doctorate in America», In ELKINS, J. (ed.) - *Artists with PhDs. On the new Doctoral Degrees in Studio Art*. New York: New Academic Press.
- FOUCAULT, M. (2014), *As Palavras e as Coisas*. Lisboa: Edições 70.
- FREUD, Sigmund (2006), «Fetichism», In Phillips, Adam (ed.) – *The Penguin Freud Reader*. London: Penguin Books.
- GIL, Isabel Capelo (2011), *Literacia Visual. Estudos sobre a Inquietude das Imagens*. Lisboa: Edições 70.
- GOMBRICH, E.H. (1986), *Arte e Ilusão*. São Paulo: Martins Fontes.
- HALL, Stuart (1973), *Encoding and Decoding in the Television Discourse*. Birmingham: University of Birmingham.
- KUHN, Thomas S. (1970), «The Priority of Paradigms», In *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- KRAUSS, Rosalind (1986), «Sculpture in the Expanded Field», In *The Originality of the Avant-Garde and other Modernist Myths*. Massachusetts: The MIT Press.
- LACAN, Jacques (1993), *O Seminário. Livro 11. Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Lda..
- MELROSE, Susan (1999), «Bodies without Bodies», In AUSLANDER, Philip – *Liveness: Performance in a Mediatized Culture*. London: Routledge.
- MIRANDA, José A. Bragança de (2008), *Corpo e Imagem*. Lisboa: Nova Vega.
- MITCHELL, W.J.T. (1995), *Picture Theory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- MITCHELL, W.J.T. (2005), *What do Pictures Want? The lives and Loves of Images*. U.S.A.: The University of Chicago Press.

GIRELA

- MONDZAIN, Maria-José (2015). *Homo Spectator*. Lisboa: Orfeu Negro.
- MONDZAIN, Maria-José (2010), «Le Lieu des Images», In ALLOA, Emmanuel (ed.) - *Penser L'Image*. France: Les Presses du Réel.
- OLIVEIRA, Ana Pais (2017), «Para onde se dirige o artista quando quer ser ouvido?», In FERREIRA, António Quadros (ed.) – *Pensar o Fazer da Pintura. 31 Teses sobre Investigar e Criar em Pintura*. Porto: edições Afrontamento/ FBAUP/ IZADS.
- VASCONCELOS, Soraya – *Afecto: Oscilógrafo do Sentido*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade do Algarve, 2014.
- STEINER, George (2003), *Nostalgia do Absoluto*. Lisboa: Relógio d'Água.
- WITTGENSTEIN, Ludwig (2009), *Philosophical Investigations*. U.K.: Blackwell Publishing.

DEFENDER O ENSINO COMO PROJETO

Marta Cordeiro

ESTC - Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa
Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudos em
Belas-Artes (CIEBA).

Educar *para* ou *pela* Arte, educação artística, ou outra designação que consigamos imaginar e que implique *Educação* e *Arte* deve integrar, necessariamente, a ideia e o contexto da Arte.

Nos currículos, especialmente no do ensino pré-escolar e no primeiro ciclo, é dada relevância à educação artística, justificando-a com a necessidade de estimular a criatividade, a capacidade manual, a expressão, a resolução de problemas, o trabalho de grupo, entre outros. Nestes níveis de escolaridade, a docência dessa educação fica a cargo da educadora de infância (no caso do pré-escolar) e, durante o primeiro ciclo, fica quase exclusivamente sob a responsabilidade de monitores, no âmbito das ditas *Atividades de Enriquecimento Curricular*. Estes monitores podem ou não ter formação no campo das artes, sendo as aprendizagens bastante heterogêneas dentro do sistema de ensino.

A ideia que preside estas experiências é a do fazer, a da experimentação de determinados meios riscadores e plásticos, bem como de certas “técnicas” de expressão plástica, estimulando a motricidade e, eventualmente, alguma criatividade. A ênfase na manualidade mantém-se durante o segundo e terceiro ciclo, muito embora passe a existir, especialmente no terceiro ciclo, a abordagem de algumas das disciplinas afetas à produção artística e a disseção dos elementos estruturais da linguagem plástica.

Mas a educação artística é diversa do simples fazer e vai para além da exploração dos elementos da linguagem plástica. Integra o fazer, integra a(s) linguagem(ns) mas implica, acima de tudo, uma ideia de projeto. Nesta, está

contida a experimentação em regime de laboratório ou atelier e a reflexão, tendo em conta que a Arte é sempre uma reflexão acerca do Mundo e acerca de quem se é. A educação artística implica, ainda, o conhecimento do contexto da produção artística, na sua história ou teorização. É este conhecimento que permite, por exemplo, compreender os objetos da cultura global, na sua relação e distinção relativamente ao tecido artístico (saber, por exemplo, porque é que a publicidade utiliza determinadas imagens ou perceber o mundo criado nos filmes da Disney).

Educação artística não é mera manualidade, exercícios técnicos ou expressão plástica. Esta distinção devia existir no sistema educativo, que tinha por obrigação ter desfeito o equívoco, ou esta relação aparentemente inseparável, entre o fazer dos trabalhos manuais e o projeto artístico.

O projeto artístico não equivale, em nenhuma idade, à manualidade. A manualidade pode ser parte integrante do projeto mas, este, inclui e depende sempre de uma reflexão, de uma ideia sobre algo, uma vontade de comunicar. Ter artistas, ou docentes com formação efetiva em artes, a orientar projetos equivale a agregar as componentes da conceção e da expressão; ter monitores a repetir técnicas associadas à expressão plástica e trabalhos manuais está longe de aumentar o conhecimento sobre a Arte. Pode até gerar distorções e afastamentos.

Só se pode ensinar Arte a partir da Arte. Na esfera da produção, só se pode ensinar técnica quando existe uma ideia de projeto. Mas pode ensinar-se Arte sem produzir objetos. Ensina-se a ver, a estar nas instituições e locais de apresentação pública como um igual, ensina-se a debater, a gerar ideias a partir destas outras ideias que são os objetos de arte.

E porquê ensinar Arte assim?, desta maneira? Porque o ensino da Arte forma cidadãos capazes de discutir, de criar, de refletir. Porque ver, escutar e falar de Arte implica ouvir e reconhecer a vontade de comunicar de um outro alguém, um outro que não se conhece e que usa métodos e linguagens diferentes das do quotidiano, por vezes quase irreconhecíveis mas, ainda assim, dignas de atenção. E isto é educar a tolerância e o respeito por si, enquanto indivíduo que pensa e cria.

Mais, porque a Arte chama a intuição para além da razão, educar na Arte é respeitar essa dimensão do que é ser humano e, com isso, formar humanidade.

O VESTÍGIO DA LUZ (SOBRE INVESTIGAR E CRIAR EM PINTURA)

Tomás Maia

1. Investigar e criar são momentos de um só movimento – mas não são uma e a mesma coisa. Há investigação que não chega ao acto criador, mas toda a criação – para o criador – pressupõe investigação.

2. Digo «para o criador», referindo-me sobretudo à investigação *em arte*, e apenas secundariamente à investigação *sobre arte*. Pensar a relação entre arte e investigação implica determinar o que anima o movimento criador, e isto pressupõe que a criação não está reservada à investigação artística: pode bem existir – e existe – investigação sobre arte que é criadora. Mas, quando tal acontece, a investigação aplicada (a investigação sobre qualquer coisa) purifica-se ou depura-se, tornando-se uma criação inspiradora para outra criação dita “pura”.

3. O criador (artístico) investiga *para criar* e não para acumular ou produzir conhecimento (desde Kant que podemos identificar as razões pelas quais *a arte não é conhecimento*). O criador investiga para chegar ao ponto (do) *desconhecido* a partir do qual, somente, começa a criar. O artista serve-se de alguns conhecimentos para fazer algo *irreconhecível* (chamado obra de arte).

4. A passagem do conhecimento para o desconhecido (que produz o irreconhecível) *não se ensina*. É um salto mortal. Não se ensina ou ensina-se somente através de *exemplos* (este ensinamento também está em Kant). Eis a contradição relativa à necessidade do ensino artístico: a arte (o «dom

natural») não é ensinável, e no entanto só a escola (*um* exemplo de outro «dom natural») pode despertar em alguém a sua natureza de artista (a sua própria «originalidade exemplar»). Só o outro (exemplar) pode revelar o “meu” ser-artista. Daí que a obra de arte não possa ser inferida de uma regra ou de uma escola, quando, *ao mesmo tempo*, ela instaura uma nova regra e é a possibilidade de fazer escola. Daí, também, que o ensino da arte seja a convergência quotidiana entre investigação e criação, a contradição quotidiana entre o que se conhece e o que não é da ordem do conhecimento.

5. A escola de arte é o lugar da *exemplificação* (dos dons naturais). O professor de arte distingue-se por ser aquele que sabe *dar o exemplo* (em todos os sentidos da expressão); nele convergem, ou devem convergir, com a máxima intensidade, a investigação e a criação artísticas. Mas *seguir o exemplo* não é o mesmo que *imitar* (no sentido servil deste termo; e Kant tem aliás o cuidado de distinguir, na terceira *Crítica*, a sucessão, *Nachfolge*, da imitação, *Nachahmung*).

6. A modernidade assume plenamente aquela distinção: o dom (o génio) dá o exemplo mas sem cultivar qualquer autoridade. O génio moderno é o autor que se desautoriza incessantemente (que reconhece que o dom recebido não provém de nenhum doador – de nenhum autor primordial).

7. A vida em geral, a sobrevivência, a dominação dos homens (entre si) é o espaço do *reconhecimento*. Tal é o pensamento atroz, e talvez neste ponto inultrapassável, de Hegel. Mas a arte é um reduto de desconhecido dentro do reconhecimento. Criar é tornar-se irreconhecível. (Que haja quem procure reconhecimento pelo irreconhecível que criou; que haja quem anseie ser conhecido quando a criação nos abre ao desconhecido: só prova que a verdade da obra – o salto mortal – é literalmente insuportável, mesmo para alguns criadores.)

8. O criador investiga indo do conhecimento para o desconhecido, fazendo o percurso inverso do investigador criminal. O criador procura um vestígio que lhe vem do futuro – e que é memória de um passado absoluto. A obra de arte é o reverso de um crime (mortal): o artista volta ao local onde ninguém esteve para *repetir o dom natural: o acto de dar (a) vida*. A obra de arte é o eterno retorno do que não existiu. E tal é o desejo de criar: que isso, que nunca foi, possa voltar – outra vez, sim, e uma vez mais... Que o *sempre* da obra fixe – por uma vez – o *nunca (mais)* do tempo.

9. O criador começa a criar quando já levantou um pé do conhecimento e ainda não pousou o outro no desconhecido. Mas o desconhecido é onde, precisamente, se perde o pé... («O poeta é coisa leve, alada, sagrada...»: intuiui, apesar de tudo, Platão.)

10. Ver num exemplo existente *o vestígio do que não existe*: eis a essência da investigação artística.

11. O artista não procura o vestígio do que passou (*vestigare* significa «seguir o rasto» de algo); ele procura *o que não passa* – ou o que se eterniza – no presente. E o que não passa é o que, paradoxalmente, passa de geração em geração – e faz gerar. É o dom. *Investigar em arte* é procurar um vestígio antiquíssimo em nós que vem de um futuro desconhecido.

12. Se há investigação que não chega ao acto de criar, mas se toda a criação pressupõe (para o criador) investigação, é porque – no limite – criar e investigar se tornam *indiscerníveis entre si*. No limite que é ele mesmo indiscernível e amiúde imperceptível: uma longa ou breve passagem. O problema do criador é quando não consegue favorecer (acolher, acompanhar, suportar...) essa passagem. A passagem ao clímax do movimento, a passagem ao *acto* (da criação).

13. «A passagem ao acto» é o modo pelo qual Aristóteles, na *Física* (livro III), nos dá a pensar a essência do movimento: a mobilidade (*a kinêsis*) não é nem um ser em potência nem um ser em acto. Mais exactamente, se o movimento é pensável como um acto ou um pôr-em-obra (*energeia*) que não atinge o seu fim (ou que é incompleto: *atéles*), podemos dizer que *investigar é a potência da criação*: o movimento criador mantido em aberto. E, conseqüentemente, que *criar é o acto do mesmo movimento*, fechando numa obra a virtualidade deste.

14. A obra acabada é o movimento completo que não deixa no entanto de mostrar a sua potência: de se reabrir constantemente a si – pondo outros criadores em movimento. Quer isto dizer que a obra (*ergon*) se distingue dos outros artefactos (dos utensílios) e das coisas naturais porque mostra, quando ela é levada ao seu termo (quando fica perfeita), o movimento ilimitado que a criou.

15. Esta hipótese sobre a investigação artística enquanto potência (*dunamis*) não seria de resto alheia a Aristóteles quando afirma, desta vez na *Metafísica*, que *todas as artes são potências*, «pois são princípios de mudança num outro ser, ou no próprio artista enquanto outro» (θ , 2, 1046b). Mas importa também esclarecer que pensar a investigação no rasto (ou no vestígio) de Aristóteles não implica, de todo, pressupor a metafísica que comanda a sua física: *a obra não actualiza uma essência*. Ou, se se preferir, a obra, tal como é dada a pensar aqui, não é uma perfeição ou uma plenitude essencial (uma *entelekheia*), pois isso implicaria fazer equivaler a finalidade do acto artístico à imobilidade primordial (à imobilidade do primeiro motor que tudo faz mover).

16. O investigador (artístico) procura o vestígio do que põe a criação em movimento; o criador re-põe em movimento. E se nem tudo o que existe em potência passa ao acto, a grande obra é a que não esgota a sua própria potência. Se a obra é o *telos* da criação, a grande – a pujante – obra é aquela que, rigorosamente dentro dos seus limites, continua sem fim (*atêles*). É a obra que *não cessa de ser exemplar* (e, por isso mesmo, de ser inimitável).

17. Como pode o finito ser *atêles*, sem-fim? A esta questão a humanidade responde (ou tem respondido) mantendo-a em aberto através das obras (e dos filhos). Criando entes em perpétua potência de criar.

18. O mais surpreendente na doutrina aristotélica do movimento (não deixando de ser uma consequência inteiramente lógica da sua metafísica) consiste na demonstração da *anterioridade do acto* relativamente à potência. O movimento é a passagem da potência ao acto, decerto, mas este – enquanto noção e enquanto essência – já precede necessariamente a potência. O acto é imanente à potência. Neste sentido, quanto à ordem do tempo, o acto não pode ser anterior à potência, mas, num outro sentido, quanto à ordem da essência, qualquer ser em acto é sempre primeiro relativamente a um ser em potência – e Aristóteles dá o exemplo: «Assim o homem é actualizado pelo homem, o músico, pelo músico, há sempre um motor primeiro e o motor existe já em acto.» (θ , 8, 1049b) (É daqui – do facto de qualquer acto preceder sempre um outro acto – que provém a necessidade de supor, na metafísica de Aristóteles, o primeiro motor eterno que não é precedido de nada e que, portanto, é imóvel. Mas tal é o *abismo* do pensamento que dá pelo nome de *deus*. «Deus» designa a regressão infinita – abissal – na ordem da causalidade. O acto puro, sem potência.)

19. Pensar a mobilidade, subtraindo-a aos pressupostos metafísicos de Aristóteles, significa então: um motor primeiro, um mote inicial, uma força motriz é simplesmente uma obra exemplar. O artista em potência é sempre precedido de um artista em acto. Se aquele não encontrar o exemplo que o fará *actuar*, então a sua própria potência não se manifestará enquanto potência (e portanto nem sequer se manifestará enquanto impotência, pois esta implica um pressentimento do que ele mesmo – artista em potência – *poderia ser*). Há escola desde que se deu um acto de exemplificação, voluntária ou involuntariamente (há escola desde a pré-história).

20. Ensinar (*in-signare*) é deixar em alguém um sinal (do dom). A obra é o vestígio inerte do dom manifesto (assim como um filho é o vestígio vivo do dom transmitido).

21. O dom é inato (a arte não se ensina), e no entanto só um sinal actuante do outro faz com que o inato se torne nascente (a arte ensina-se através de exemplos). Um artista que não investigue – que não procure o vestígio do seu próprio, impróprio dom – é uma pura impossibilidade.

22. A consciência segundo a qual criar e investigar se tornam, no limite, indiscerníveis é uma consciência que data de sempre. Todavia, como consciência em obra, é um facto recente: os vestígios do movimento que origina a obra eram tradicionalmente velados ou apagados. A aceitação definitiva da obra como movimento, a aceitação incondicional da criação como movimento inacabado e inacabável data do final do século dezanove ocidental. A própria palavra *obra* começa a confundir-se então com a noção de *processo*, pois o resultado da criação passa a mostrar a investigação em *acto* (haverá assim obras, em pleno século vinte, onde a potência e o acto coincidem sem resto). *Work in Progress*, neste sentido, é porventura a expressão mais emblemática da convergência total entre investigar e criar (e Joyce utiliza-a praticamente ao mesmo tempo em que Schwitters concebe o seu *Merzbau*). Moderna é a obra que não escamoteia o seu pôr-em-obra, a sua temporalidade intrínseca, a sua natureza processual ou vestigial.

23. «... falta um elo na cadeia das reacções que acompanham o acto de criação», escreveu Duchamp em *O acto criativo* (um breve texto que torna equivalentes os termos «acto» e «processo»), consoante se trate do seu título

original inglês, *The creative acte*, ou da tradução francesa feita pelo próprio Duchamp: *Le processus créatif*). Falta um elo: *a link is missing, un chaînon manque*. O elo que *falta na cadeia* da criação – mas que, em rigor, não é uma *falta* – é o que *desencadeia* o acto (o processo) criativo. É o salto que nos expõe à mortalidade: ao definitivamente inacabado.

24. «Definitivamente inacabado»: foi assim que, após as fissuras do vidro, Duchamp caracterizou o *Grand Verre*. Não conheço melhor definição da obra: aquilo que não teve começo (em mim) não pode ser acabado por mim. Porém, só o definitivo dá a ver o sem-fim; a obra é o *definitivamente-inacabado*.

25. É o paradoxo da obra (ou da forma em arte): é preciso ser definitivo para dar a ver o infindo e o infindável. A abertura indeterminada e contínua (a interminável investigação) não permite fazer ver a abertura do sem-fim. («Paradoxalmente – dirá Beckett a Charles Juliet – é pela forma que o artista pode encontrar uma espécie de saída. Dando forma ao informe.»)

26. O artista que abriu definitivamente a prática da pintura ao sentido amplo de pensamento visual foi o mesmo que tornou indiscernível a criação em potência e a sua passagem ao acto (e, exemplarmente, na peça investigada-criada durante os seus últimos vinte anos: *Étant donnés...*). O artista que menos obras produziu no século vinte foi o mesmo cuja obra mais se tornou exemplar. Talvez bastasse este facto para nos instruir, num momento histórico de acelerada produção (ou regido pelo princípio doentio da hiper-productividade), sobre *o que é* investigar e criar em arte.

27. A pintura, claramente com Duchamp, reduz-se a um questionamento sobre *o limite do visível*, ampliando-se assim, não o conceito de arte, mas as possibilidades materiais da pintura. Duchamp não cessou de praticar a passagem ao limite (da criação e do visível): *Le passage de la vierge à la mariée*, a transparência do *Grand Verre*, a in-visibilidade do *readymade*, a transformação de Marcel em viúva alegre, o reflexo sombrio na janela da pintura (*Fresh Widow*), a vertigem do olhar na *optique de précision*, a virtualidade geométrica do *jeu d'échecs*, a travessia da pintura enquanto janela (*La Bagarre d'Austerlitz*) – e os dois orifícios para onde tudo converge: a conversão do observador em testemunha ocular de um acto (ou de um crime) amoroso em *Étant donnés...*

28. A pintura é o lugar do pensamento do visível: o lugar em que o visível *se* pensa. Investigar em pintura é procurar o vestígio do ainda-não-visível. Criar (visualmente) é tornar visível o próprio facto de que há visível (e *podia não* haver).

29. Para o pintor, tudo se passa como se a realidade visível não existisse em acto mas somente em potência: tudo, a cada instante, *pode* desaparecer – e reaparecer miraculosamente. É precisamente por isso que o acto criativo é necessário. Cézanne não pensou noutra coisa senão no visível originando-se: o pintor procurando a luz do (re)aparecimento, fazendo-nos renascer pela visão. A pintura é a luz dada a ver como se ninguém a tivesse visto.

30. Mas a luz da pintura é sempre mediada (mesmo o vitral, que modela directamente a luz, é uma mediação...). A luz pictural é quase sempre uma matéria distinta da luz natural – e de resto, desde o início da reflexão sobre a sua própria origem, a pintura pensou-se como *skiagraphia* (e não como *photographia*). A (escrita da) sombra é uma das primeiras mediações da luz natural (ou do Sol). O pintor investiga a luz que não passa.

31. *Fiat lux* é o próprio imperativo do pintor (da pintura). É uma necessidade absoluta para quem ficou temporariamente cego ou viu a noite sem fim.

Texto inicialmente publicado em FERREIRA, António Quadros, coor. (2017), *Pensar o Fazer da Pintura. 31 Teses sobre Investigar e Criar em Pintura*. Porto: Edições Afrontamento/ /FBAUP/ IZADS.

O ENSINO ARTÍSTICO DEVE SER ESSENCIALMENTE EXPERIMENTAL, E DEPENDE DA RELAÇÃO E INTERLIGAÇÃO ENTRE A CRIAÇÃO E AS METODOLOGIAS PROJECTUAIS, AS COMPETÊNCIAS TÉCNICAS E A TEORIZAÇÃO

Emidio Buchinho

ESTC – Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa.
Professor, director de som, músico

Neste artigo procuro dissertar sobre algumas percepções específicas da minha prática enquanto artista do som e da música, artífice de cinema sonoro e pedagogo de som para cinema audiovisual e multimédia. As minhas conclusões são baseadas nessas percepções e pretendem reflectir a prática, escusando-me a fornecer uma “explicação” para a forma como eu ou os outros artistas e técnicos trabalham em contextos de educação.

Aquilo que emergiu muito claramente do meu trabalho foi a percepção de que muitos artistas encaram a sua prática como um processo de pesquisa conceptual e de busca de sentido para a sua obra. Eu encaro a minha prática como sendo mais sobre as técnicas que utilizo do que sobre os meios que utilizo; mais sobre os métodos de investigação, sobre as questões que coloco, e não tanto sobre as respostas que pretendo obter para justificar os processos de investigação ou os processos de trabalho. Procuro envolver-me sempre numa investigação e trabalho criativos e numa resolução de problemas, num processo que culmina na obra de arte. Tento utilizar o meu conhecimento, a minha experiência, as minhas competências, as minhas habilidades, na articulação construtiva das ideias.

Enquanto artista, sinto a necessidade do questionamento permanente; procuro constantemente o desafio e pratico a aceitação do risco; treino e preparo-me para aceitar o inesperado e lidar com o imprevisto; valorizo a curiosidade; esforço-me por ter respostas imaginativas e a mente aberta; privilegio e luto pela liberdade de explorar; procuro estar confortável com o desconhecido e com a falta de conhecimento, com o falhanço e com o erro.

Para mim, a espontaneidade e a intuição são de uma enorme importância, assim também como a reflexão e o pensamento crítico.

Não encaro a arte só como um produto da intenção e da vontade, ou o artista enquanto médium não-pensante. A prática artística é o modelo de um processo de aprendizagem criativo; um processo experimental de questionamento conceptual que implica a inspiração, o pensamento crítico e a construção de sentidos. A arte existe para levantar problemas e não para apresentar respostas ou soluções aos problemas.

O conhecimento “prático” ou “saber fazer”, tal como definido por Michael Eraut (1994), pode ser diferenciado de um conhecimento mais teórico ou “saber o quê”, capaz de codificação escrita e de generalização. O conhecimento teórico informa o conhecimento prático, embora apenas quando é «suficientemente integrado ou conectado com a prática pessoal».

O “know how” artístico é experiencial, complexo e específico do contexto. Os artistas falam sobre a importância da aprendizagem do fazer e da forma como o conhecimento é adquirido através da prática. Nalguns casos, o seu conhecimento é incorporado e resiste à organização sistemática e explícita. Normalmente, os artistas revelam o seu conhecimento através do processo de elaboração de arte [ao que o especialista em aprendizagem Donald Schon (1983) se refere como “saber em acção”], tornando explícitas as suas ideias, geralmente de forma visível ou audível.

O artista e pedagogo Roy Prentice (2000), por exemplo, identifica a obra de arte como um «resultado imaginativo» que incorpora «o conhecimento necessário para a sua produção». O acesso a este conhecimento incorporado e presente numa obra é um elemento do processo interpretativo liderado por críticos de arte e curadores, na praça pública.

A minha incursão no universo da pedagogia tem-se pautado sempre pelo gosto em partilhar a experiência e o conhecimento adquiridos ao longo do meu percurso profissional e de vida. Gosto de conversar sobre aquilo

que me apaixona: a música, o som, o cinema, a poesia, a literatura, a arte, a filosofia, ... Enquanto pedagogo, tenho plena consciência de que a minha missão é a de ensinar a ouvir, ver, questionar, reflectir, pensar; é a de lançar sementes e apontar caminhos que alguns discípulos poderão querer trilhar. Temporariamente poderei, com eles, percorrer esses caminhos, no sentido de lhes iluminar o trajecto e de lhes dar confiança para o prosseguirem com convicção e graciosidade. Procuo fornecer-lhes ferramentas para que consigam ver, ouvir e pensar autonomamente e de forma crítica, num processo activo de análise e questionamento, e não como receptáculo ou recipiente passivo de conhecimento objectivo. Instruo-os e oriento-os na análise e na desconstrução da obra de outros artistas e na construção de uma interpretação possível, interrogando o processo de produção/construção, de forma diferente de um historiador, que explica e contextualiza a obra com base no seu conhecimento cumulativo/acumulado.

Normalmente, começo por interrogar os elementos formais e conceptuais da obra, as suas tensões, intenções e decisões. Consequentemente, as interpretações plurais são válidas em função daquilo que é evidente/das evidências.

Nos processos experimentais o método é também de relevante importância. O pressuposto ou conceito, a experimentação e a reflexão desta são etapas estruturantes e marcantes. No entanto, numa grande parte das práticas experimentais (artísticas ou pedagógicas), a reflexão e a conceptualização ou problematização são descuradas amiúde.

A actualidade tem-nos revelado que o sistema de ensino europeu, adepto do modelo de Bolonha, se encontra também ele refém das lógicas das quantidades, dos números, das multidões, das estatísticas, dos *ratios* e dos *rankings*, critérios e lógicas nada favoráveis à valorização e legitimação da arte ou da pedagogia.

O tempo para a análise, reflexão, problematização, conceptualização, é cada vez mais reduzido, em prol da prática desprovida de sentido, do gesto desprovido de intenção (importa ser empreendedor.) Não interessa formar pensadores (que possam vir a ser paus na engrenagem). Os detentores de poderes sociais e políticos querem uma arte que apresente respostas e não uma arte que levante problemas. A arte e os métodos experimentais (ou experimentalistas) sempre foram ostracizados ou aniquilados pelos ditadores.

A Filosofia e a História têm vindo a ser secundarizadas nas escolas, em favor das técnicas e das tecnologias. Salvo raras e honrosas excepções, a academia tornou-se assim uma máquina de formar e formatar operários especializados em cumprir os objectivos definidos pelos “iluminados”.

REFERÊNCIAS

ERAUT, Michael (1994), *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Routledge.

PRENTICE, Roy (2000), *Teaching Art and Design*. London: A&C.

SCHON, Donald (1983), *The Reflective Practitioner, and The Comparative Failures of Legal Education*. http://scholarlycommons.law.hofstra.edu/faculty_scholarship.

PASSEAR AS IDEIAS

João Calixto

ESTC – Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa.

Cenógrafo

Encontrar é achar, é capturar, é roubar, mas não há método para achar, nada além de uma longa preparação. Roubar é o contrário de plagiar, de copiar, de imitar ou de fazer como. A captura é sempre uma dupla-captura, o roubo, um duplo-roubo, e é isso que faz, não algo de mútuo, mas um bloco assimétrico, uma evolução a-paralela, núpcias, sempre “fora” e “entre” (Deleuze e Parnet, 1998, p.15).

O ponto de partida de um projecto pode acontecer muito antes de qualquer actividade para o concretizar, mesmo antes de existir alguma vontade de que possa vir a acontecer como projecto. No meu caso, dá-se geralmente dentro da oficina, na convivência com as diversas etapas de criação e manufactura de objectos relativos a trabalhos vários de cenografia, adereços ou outros objectos. De algum modo, parece-me que *existe* uma vida oculta nos objectos em construção, ignorada por grande parte dos intervenientes nos processos criativos. Não tendo em conta os momentos de elaboração destes mesmos objectos, as decisões tomadas desconhecem, na maioria das vezes, esses outros pequenos acontecimentos, aqueles em que os materiais se revelam como *entidades* que se relacionam. Nesses momentos, passados na oficina ou na sala de ensaios, pode-se presenciar, então, dois processos distintos:

o da construção de um espectáculo ou do objectivo final de determinada encomenda; mas também um outro, mais silencioso, sobre como cada objecto se relaciona com o seu próprio aparecimento, adaptação e existência física. Sobre as inúmeras relações entre matéria-prima, forma e função; o que tinha sido, a sua transformação.

Um projecto pode aparecer desta capacidade de sonhar com coisas através de outras, pode desenvolver-se dentro de outras ideias e tarefas diárias. Se começa por ser uma miragem entre processos alheios, passa a ser um *parasita* desses processos e, pouco a pouco, pode conquistar a posição de *senhorio* desses processos da actividade profissional que, por sua vez, passam a ser seus *inquilinos*. O exercício de uma aptidão profissional obriga a um contacto constante com uma série de técnicas específicas e este tipo de *sede* invade estas actividades de questões que poderão ser completamente dispensáveis à sua eficácia. É como se existissem duas tarefas que se manifestam numa só, que está entre ambas. Entre ambas, porque a tarefa a que se assiste é a conjugação de uma necessidade de resolução de problemas específicos (a encomenda por assim dizer), com uma outra necessidade que reside na invenção e construção de um problema (os processos criativos espontâneos que podem levar a um projecto). E estas duas necessidades alimentam-se mutuamente, ou seja, o modo de resolução do problema acaba por acontecer através da construção de outro problema.

Destas tarefas, então, vão-se soltando fragmentos de ideias que se vão sedimentando nalgum local de um processo criativo que se poderá dizer contínuo ou, de outro modo, infinitamente durável. Quando se passeia uma ideia pela mente, esse passeio pode durar anos, e sabe-se que se irá começar por algum lado. Pretende munir-se da capacidade de carregar uma série de ideias sem serem submetidas a um bloco *projecto* aglutinador – e como tal mantidas em suspenso. É, de alguma forma, um modo de ir potenciando algo que ainda não nos sentimos prontos para fechar. É ter a consciência de que a tarefa pode ser demasiado ambiciosa para ser encerrada em contornos, mesmo que mínimos; é recear que o problema não tenha sido bem formulado e não ter vontade de arriscar e bloquear possibilidades. Contudo, é permitir que o assunto se possa ir desenvolvendo, ganhando formas que se expressam em fragmentos ou em ideias, mesmo que, depois, se possam vir a perceber extremamente indefinidas. Permitir que ideias simples cresçam por

si, quer seja através de execuções discretas, ou guardando-as nos segredos da vontade e dos cadernos. Abrir um projecto à maior permeabilidade possível e permitir que seja contaminado pelos aspectos mais ou menos prováveis do mundo que nos rodeia.

Mas este passeio das ideias por outras tarefas, apesar de não ser aleatório, também não é estratégico. Talvez se possa afirmá-lo como ocasional, circunscrito a uma rotina, pode nunca estar aparentemente a acontecer, mas mantém-se sempre suspenso, alerta e disponível. Este passeio permite ir desenvolvendo um *mapa* e é a sua razão principal. No decurso do seu progresso, começam a desenvolver-se estratégias e encontram-se espaços para o *armazenamento* de acontecimentos, alguns do acaso, que correspondem a estas estratégias. Ainda assim, estas voltas e tempo de passeios e reflexões esporádicas não permitem ter certezas e, quando se passeia um projecto durante anos, tem de se começar por algum lado. E é por isto que se passeia tanto tempo. E quanto mais se passeia, mais informações são colecionadas. E quanto mais sabemos sobre as coisas, menos certezas conseguimos ter sobre as mesmas. Com o tempo, pouco a pouco, pode-se começar a determinar contornos, pode-se tentar relacionar fragmentos e iniciar um processo de mapeamento detalhado. Assim, podemos determinar, aqui, dois gestos dentro da construção de um mapa: um primeiro que consiste em dispor as partes, dando-lhes localizações relacionantes, definindo proximidades, afastamentos, espaços cheios ou espaços vazios; e num segundo gesto, que tanto poderia ser anterior como o mesmo, criar rotas de comunicação entre partes, criar fios entre os fragmentos. Estes fios provocam os fragmentos a serem coisas entre si, condicionando-os nas suas possíveis movimentações.

Criar condicionantes a um trabalho permite-nos ter a liberdade total dentro de uma realidade controlada. Quando partimos do princípio de que tudo é possível, o mais certo é nada ser possível. Quando são criadas barreiras, limites, são delineados percursos possíveis. Se dissermos a alguém: “*pode fazer o que quiser*”; provavelmente a resposta não será satisfatória, ou estará dentro do âmbito do mero acaso para nos satisfazer. Aliás, será impossível satisfazer o que quer que seja, dado que não foi proposto nada. Mas se dissermos a alguém: “*com este material, pode fazer o que quiser*”; já existem alguns objectivos a alcançar, pois “*este material*” já cria directrizes. Se pusermos a questão como: “*tendo presente as questões que temos vindo a discutir, sobre o modo como queremos abordar*

o trabalho e com este material, pode fazer o que quiser”; aqui criámos direcções reais à possibilidade de exploração das matérias. Será a partir de acções, mais ou menos espontâneas, baseadas nestes pressupostos, que poderemos encontrar correspondências ou desvios relativos aos objectivos do trabalho. Através destas acções é possível, pouco a pouco, começar a discernir os conteúdos que podem ou não ser os elementos que transportam um discurso. Este discurso vai, no seu próprio processo de descoberta, ganhando diversas formas, por vezes opostas entre si. Alimenta-se do jogo entre tentativa e erro: solução hipotética e regras que recebam esta solução, recusas e novas tentativas. Assim, vão-se criando regras sobre como se podem dar as coisas, o modo como podem ser apresentadas, seja pelo todo ou pelo particular. Estas regras tentam corrigir os problemas que se vão gerando por fazer “desta” e não “daquela” forma. Criar regras para que seja possível prosseguir.

Acho que temos uma espécie de regras... e julgo que uma criança a brincar [com blocos de construção] também tem regras. Os próprios blocos constituem uma espécie de regras. Manter-se-ão em equilíbrio em certas posições e cairão noutras. E seria uma forma de batota a criança usar cola para manter os blocos em posição de onde naturalmente cairiam. [...] Bem, as ideias com as quais brincamos trazem consigo uma espécie de regras. Há regras a respeito de como as ideias se mantêm de pé e de como se suportam umas às outras. [...] O ponto é que a finalidade destas conversas é descobrir as regras (Bateson, 1996, pp. 33-36).

Tal como as conversas de Bateson, os processos criativos também se podem dar assim. Dão-se através de um diálogo, uma conversa; através de um diálogo entre as ideias e as acções; através de um diálogo entre as acções e as matérias; e estes diálogos permitem-nos ir revelando, pouco a pouco, o objecto a construir, qual a sua “espécie de regras”. Vão-se dando passos, tentativas que geram descobertas. Estas descobertas definem características dos objectivos previstos, que deste modo vão ganhando forma. Estas características vão definindo novas regras sobre, afinal, qual a forma de relação que poderá existir entre as matérias, a exposição/apresentação do todo e os corpos envolvidos nesta mesma exposição/apresentação. Os primeiros problemas antecedem os seguintes e este jogo mantém-se enquanto for possível ir inventando novas regras e criando contradições que caibam dentro de possíveis fugas à regra.

Estes processos de entendimento e descoberta de sentido podem não ser pacíficos; aliás, são, por vezes, bastante violentos e angustiantes. Carregam consigo um peso desmedido sobre a verdade e a noção de situação limite: uma sobrevalorização endógena relativamente aos fundamentos que nos levam a produzir tais trabalhos. Um questionamento feroz sobre se se entende isto deste ou de outro modo e, como tal, se se deve comunicá-lo desta ou daquela forma. O conjunto destas regras que se tentam organizar em jogos de coerência e incoerência constroem um modo de fazer, de ver, de entender. Para se poder começar a decidir que material aprofundar e que abordagem seguir, por vezes é-se obrigado a tentar entender que *todo* se pretende que envolva as partes. Este *todo*, contudo, pode não corresponder às expectativas que existiam no início do processo. Pode até, devido a este processo fragmentário, criar a sensação de não se estar a ir directo ao assunto proposto — composto, afinal, de exercícios que parecem distanciar-se do ponto principal. Durante esta prática desenvolvem-se ideias, fecham-se propostas em objectos concretos; e destes objectos concretos podemos concluir que nem todos poderão estar juntos num mesmo momento, que alguns poderão fazer parte de um ciclo maior, individual, afectivo, e por vezes aparentemente secreto.

Este *ciclo*, sem estratégia, sem objectivos a alcançar como ciclo, sem princípio nem fim, torna-se um objecto infinito. Ou seja, a cada passo, a cada episódio, novas propostas aparecem. Torna-se um modo de vaguear, de passear as ideias, que vai deixando rastros. Se estes processos são *senhorios* de processos seus *inquilinos*, que lhes são periféricos, então podemos afirmar que durante este ciclo e consciente dele, existe um processo de micro e macro que acontece dentro do próprio ciclo. Isto é, durante um processo de criação de um determinado projecto (macro), começam a estabelecer-se limites e fronteiras. Enquanto tal acontece, deixa-se para trás, ou de lado, uma enorme quantidade de material (micro). Este material abandonado pode acabar por ser reconvertido em novo material macro ou micro, este último que, por sua vez, poderá ser seleccionado para novos casos macro. Talvez o termo *ciclo* não seja o mais acertado, mas sim *série*. A *série* sugere uma sucessão, uma continuidade. Um projecto poderá ser desenvolvido como um encadeamento de afirmações em volta de um determinado tema, e nunca será satisfatório. Cada passo, assume uma série de características e deixa

uma universalidade impossível de abarcar. «The first line on paper is already a measure of what cannot be expressed fully» (Khan, 1960, p.63). Então, um *tema* só poderá ser visto ou analisado através da possível contemplação de um todo, composto por fragmentos, aproximações. E talvez o que importe seja menos assistir ao *tema* de uma determinada série, mas que aconteça uma possível construção através de roubos dos fragmentos dos outros.

REFERÊNCIAS

BATESON, Gregory (1996), *Metadiálogos*. Lisboa: Gradiva, 1996.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire (1998), *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

KHAN, Louis I. – «Form and Design». In *Voice of America – Louis I. Khan. Recorded November 19, 1960* folder, BOX LIK 53, Louis I. Khan Collection, University of Pennsylvania and Pennsylvania Historical and Museum Commission.

BACTERIANO

Mariana Sá Nogueira

ESTC - Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa.

Artista, membro da direcção da companhia de teatro Cão Solteiro, Professora Adjunta no

Curso de Teatro/ Ramo Design de Cena

Toda a forma é vagarosa.

Toda a forma é volta e desvio.

A economia da eficiência e da aceleração leva à sua extinção.

Até recentemente encontrava-se, à entrada de qualquer instituição pública de ensino, um dispensador de gel anti-bacteriano e, afixada junto a este, a indicação de que os utentes deveriam proceder à desinfecção das mãos antes de encetarem qualquer contacto ou manuseamento de objectos.

Pretendia-se, com esta medida, prevenir a propagação epidémica de infecções bacterianas.

Infecção é uma ocorrência que se define, genericamente, pela invasão de um organismo hospedeiro por parte de organismos capazes de provocar alterações de funcionamento; a multiplicação destes organismos; e a reacção do hospedeiro aos referidos organismos ou às substâncias por si produzidas.

Para que o processo infeccioso ocorra é necessária a presença de um agente causador que deverá ser em número e grau de virulência suficiente; de reservatórios em que possa proliferar; de um portal pelo qual possa abandonar o local; de um meio de transporte pelo qual possa ser transferido de um local a outro; e de um hospedeiro receptivo.

Um corpo responde à invasão de organismos causais pela formação de anticorpos ou por meio de uma série de alterações fisiológicas conhecidas.

O espectro de agentes infecciosos, no entanto, altera-se com a passagem do tempo. Diversos estudos comprovam, aliás, que o uso recorrente de produtos desinfectantes danifica as superfícies, abrindo nelas pequenas fissuras e tornando-as mais susceptíveis à entrada de microrganismos e, até, que a baixa dosagem de biocidas presente na composição de tais produtos potencia a versatilidade das bactérias, tornando-as mais resistentes. Prevê-se que, em consequência, agentes patogénicos pouco conhecidos e novas estirpes de bactérias surjam como causa comum de infecções.

Em *Sociedade do Cansaço* (2010-14), Byung-Chul Han utiliza o exemplo da infecção para argumentar contra uma organização social onde *não só o corpo mas também o ser humano como um todo tendem a converter-se numa máquina de produção, uma máquina que tem de funcionar sem falhas ou interrupções e que deve maximizar a sua produção*, contrapondo a esse modelo de análise (bacteriano) um outro, em que o sujeito já exausto (por um *excesso de positividade* ou *violência da positividade, resultante da sobre-produção, do sobre-rendimento e da sobre-comunicação*) não pode ser resgatado pela higienização.

Também na escola, enquanto estrutura paradigmática, nos modos como aí se estabelecem metas, procedimentos de trabalho e parâmetros de avaliação, se evidencia a sobrevalorização da produção (de meios, artefactos), da obtenção de resultados (em velocidade) em detrimento do desenvolvimento dos processos de reflexão (necessariamente lentos) que conduzem a tais resultados, e se minoriza a experiência cognitiva e criativa.

Não é invulgar que o estudante de artes tenha ainda, e nesse contexto, de enfrentar resistência para afirmar a sua escolha ou que no ensino básico sejam, de algum modo, considerados *experimentais* (e neste contexto *experimental* implica directamente a incerteza de obtenção de resultados quantificáveis, emanando assim leituras negativas) os modelos pedagógicos que privilegiam o ritmo individualizado de aprendizagem (notar aqui o uso da palavra *ritmo*, e a ideia subjacente de que na sua individualização estará implícito o desaceleramento da progressão do grupo – Pestalozzi, Steiner/ Método Waldorf, Montessori, Movimento Escola Moderna, Pedagogia Gestalt).

Na generalidade, o actual sistema de ensino e de aprendizagem assenta num princípio de utilidade prática, que corresponde a uma visão economicista

da escola. Este sistema, que deriva das transformações operadas na escola no séc. XIX para responder aos requisitos da industrialização da sociedade e à necessidade de formar uma força de trabalho, estabelece uma relação unívoca entre a aquisição de competências e o desenvolvimento de uma determinada aptidão e/ou obtenção de sucesso profissional.

Essa relação promove uma hierarquia assente na valorização do estudo de disciplinas que tenham uma aplicação prática directa e imediata (utilidade/ empregabilidade) e o condicionamento do estudo das disciplinas cuja aplicação prática seja duvidosa (as artes) a uma vertente acentuadamente técnica (saber fazer vs. saber pensar).

Estigmatiza-se a falha (erro/ desvio) e define-se claramente a divisão entre os que são capazes de dar resposta (mensurável e rápida) aos problemas colocados (perguntas, exercícios, projectos), partindo sempre do princípio de que se trata de um exercício de vontade (para o qual bastará *ser suficientemente esperto, ambicioso, estratégico*) deslocando a responsabilidade (da falha) exclusivamente para o indivíduo, identificando qualquer desvio ou interrupção da produção como insucesso, e isentando a estrutura escolar de se constituir como lugar de experimentação e descoberta (laboratório).

Se, presentemente, a acumulação de informação factual dificulta a compreensão do próprio conhecimento, a escola terá de se concentrar nos processos dinâmicos de aquisição desse conhecimento. Sendo importante *que cada indivíduo consiga adaptar-se a situações novas ou em processo de transformação, um sistema escolar incapaz de prever o conhecimento ou comportamento necessários no futuro terá de se concentrar na qualificação de pessoas para que enfrentem problemas que não podem ser presentemente previstos.*

Não bastará, no entanto, justapor uma abordagem criativa às metodologias existentes, muito menos considerar suficiente o estímulo criativo inerente ao ensino e ao estudo das artes no contexto de projectos específicos, mas terá de ser pensada criativamente a escola no seu todo, edifício, casa e lugar.

A criatividade como conceito interdisciplinar está sujeito a discordâncias, contradições e abordagens diversas, e a sua complexidade evidencia-se, antes de mais, no facto de eludir uma definição clara.

Tendo-se constituído como objecto de estudo no âmbito da psicologia, tornou-se fundamental no contexto das ciências sociais e comportamentais e na teoria da educação, equacionada como fenómeno contrário aos

procedimentos aceitáveis e normalizados, disruptivo dos sistemas estabelecidos e dos modos tradicionais de pensamento, e que é necessário conter dentro dos limites de actividades específicas, em situações previstas. Do sujeito criativo espera-se que seja estranho, indisciplinado, espontâneo e o exercício da criatividade uma actividade divertida (que dá prazer), não comportando, portanto, trabalho verdadeiro (árduo).

A estranheza e a disrupção deveriam ser, no entanto, a matéria de trabalho da escola.

O estudo da criatividade progrediu da sua aceção de qualidade inata (génio) operada por indivíduos excepcionais, à de pensamento divergente e centra-se, actualmente, no desenvolvimento deliberado das capacidades criativas, rejeitando a noção de que existe apenas um tipo de criatividade (associada a feitos tangíveis), mas uma multiplicidade de processos e qualidades criativas (associadas à neuro-plasticidade do cérebro e ao desenvolvimento da inteligência).

Do ponto de vista ontológico, o estudo da criatividade não requer pois uma definição única, mas o questionamento implícito dos significados das suas diversas linguagens.

Centra-se na observação de diferenças individuais e aborda o modo como cada pessoa expressa a sua criatividade, numa prática laboratorial.

Será necessário, neste contexto, dissociar escola e mercado, no que diz respeito ao funcionamento sistémico e definição de objectivos.

Repensar criativamente a escola terá de implicar o exercício da criatividade não como produção de valor de mercado (o engodo das indústrias criativas e a neoliberalização do ensino e da aprendizagem) mas como desenvolvimento (individual e colectivo), em cujo processo a motivação intrínseca (imersão no processo de aquisição de conhecimento) seja mais importante que a motivação extrínseca (cumprimento de metas).

A falha (bactéria/ processo infeccioso) é aqui o elemento operativo fundamental (o que De Bono define como operação de provocação ou aquilo que foi historicamente efectuado por meio do acidente e do erro).

Será necessário introduzir na escola o tempo e a possibilidade de falhar (não produzir resultados quantificáveis), abrir fissuras, efectuar alterações de funcionamento, para encontrar outras estruturas relacionais (produzir pensamento).

A escola precisa não de um modelo fabril, industrializado ou hospitalar, mas de um novo modelo aberto (uma imagem para um edifício possível seria aqui a de *Variações de Cubos Abertos Incompletos*, Sol Lewitt, 1974).

A escola escusa, pois, de pretender asseptizar-se, já que é na sua qualidade patogénica dupla (agente causador e lugar receptivo) que reside a possibilidade de ser agente transformador.

A escola precisa de um modelo interno probiótico e de *defender a falha enquanto lugar de resistência*.

REFERÊNCIAS

- BERGQUIST, Carlisle; MFCC, Ph.D.c. – «On Creativity». *A comparative view of creativity theories: Psychoanalytic, Behaviorist and Humanistic*. [3-11-2017] <http://www.abandon.nl/3creativ.htm>.
- CHASE, Christopher – «Understanding How Our Brains Learn». *Creative by Nature* (2014). [3-11-2017] <https://creativesystemsthinking.wordpress.com/2014/02/14/understanding-how-our-brains-learn/>.
- DE BONO, Edward (1970 -1991), *Lateral Thinking*. London: Penguin UK.
- DE BONO, Edward – «Serious Creativity». *The Journal for Quality and Participation* Vol. 11-3. [3-11-2017] http://www.debonogroup.com/serious_creativity.php.
- HAN, Byung-Chul (2010 -2014), *A Sociedade do Cansaço*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- KAHN, Sal (2012), *The One World School House: Education Reimagined*. London: Hodder & Stoughton.
- Miller-Keane Encyclopedia (2003-2018), «Infection», *In Encyclopedia and Dictionary of Medicine, Nursing, and Allied Health*. [7-11-2017] <http://medical.dictionaty.thefreedictionary.com/infection>.
- ROBINSON, Ken.; ARONICA, Lou (2016), *Creative Schools: The Grassroots Revolution That's Transforming Education*. New York: Penguin Books.
- UM, Ji-Young (11-08-2014), «On Being a Failed Professor: Lessons from the Margins and the Undercommons», *In #alt-academy, a media commons project*. [11-12-2017] <http://mediacommons.futureofthebook.org/alt-ac/pieces/being-failed-professor-lessons-margins-and-undercommons>.

O DESENVOLVIMENTO DE UMA BOA RELAÇÃO ENTRE AS ARTES E EDUCAÇÃO CRÍTICA. OS EXEMPLOS DO CENTRO DE FORMAÇÃO ARTÍSTICA E DO *GRUPO 23: SILÊNCIO!*

Catarina Saraiva

Curadora, produtora e investigadora

Sílvia Real

Coreógrafa, bailarina e diretora artística do *Grupo 23: silêncio!*

Centro de Formação Artística / Teatro da Voz, Lisboa

Produções Real Pelágio

O projeto do Centro de Formação Artística (CFA) surgiu informalmente em 2011, da vontade de uma mãe artista, Sílvia Real, em dar aulas de dança-teatro na escola A Voz do Operário, onde o seu filho tinha aulas, uma experiência que a própria queria desenvolver num território para si desconhecido, a educação artística para crianças, depois de vários anos a apresentar espetáculos para crianças seguidos de oficinas pontuais. Este desafio foi acolhido e acompanhado por Bárbara Ramires, professora na escola, que entendeu a importância e a capacidade da arte em integrar e relacionar as matérias curriculares de uma forma divertida e diferente para os seus alunos.

Dois anos depois da boa experiência, Sílvia Real e Francisco Camacho/ /EIRA juntam-se para lançar um desafio à Escola da Voz do Operário: solicitam a cedência gratuita do Teatro da Voz (antigo Teatro da Graça) em troca de aulas *pro bono* para a escola e comunidade. Formaliza-se, em 2013, o Centro de Formação Artística (CFA) e iniciam-se as primeiras atividades entre arte e comunidade, com um forte pendor para a educação dos mais novos.

A experiência foi-se desenvolvendo e repensando, a forma de introduzir a arte nas escolas e na educação das crianças foi-se ampliando e tornando-se mais interdisciplinar. Ao longo deste tempo, Sílvia Real conseguiu reunir à sua volta vários artistas e hoje, seis anos depois, as atividades do CFA repartem-se em várias dimensões de educação cidadã de seres humanos pequenos e graúdos, através de práticas de criação contemporâneas: aulas para a comunidade, aulas nas escolas e o *Grupo 23: silêncio!*, um coletivo de artes performativas constituído por crianças e adultos que se formou a partir da experiência desenvolvida pelo CFA.

Mas como se vai de uma pequena experiência, na escola do filho, para um programa educativo e de criação, que tem na sua agenda não só a integração da arte na vida das crianças mas, também, a problematização da vida através da arte? É precisamente a forma como se trabalha com as crianças que faz ressaltar a diferença das metodologias de ensino desenvolvidas no CFA e que acabaram por dar origem ao *Grupo 23: silêncio!*. Este coletivo é o resultado de um trabalho de educação artística iniciado em 2011 e que continua a ser a base das práticas desenvolvidas pelo CFA. Todo o processo de formação dentro deste coletivo desenvolve-se tal como uma investigação/criação artística:

1. Identifica-se uma questão/urgência a trabalhar: a educação;
2. Levantam-se possibilidades de atingir os objetivos definidos: desenvolver um discurso crítico na infância;
3. Desenvolve-se a investigação em si mesma, usando as ferramentas disponíveis: o contexto (a escola, o teatro), as pessoas (as crianças e os artistas), o mote (educar com melhor consciência), as práticas de criação (colaboração, questionamento, investigação, experimentação);
4. Chega-se a um resultado: uma criação.

Ao juntar vários artistas para trabalhar consigo neste projeto, Sílvia Real propõe a todos os profissionais que olhem para as crianças como seres humanos pequenos. Assume-se, portanto, a capacidade das crianças em desenvolver um discurso crítico, lógico e coerente, com a consciência de que não têm a mesma experiência dos adultos. E é aqui que as práticas de

criação contemporânea fazem a diferença. Habituada a criar em conjunto com outros artistas e a questionar constantemente as possibilidades de desenvolver os temas da criação, Sílvia Real propõe uma metodologia semelhante com as crianças com quem trabalha. Nunca uma aula foi dada seguindo um sistema formalmente definido: existem ideias para trabalhar, vontade de experimentar e um espaço e tempo para o fazer. A forma de se relacionar com estas crianças foi, desde o início, muito baseada no desejo: *o que queremos fazer? Trago uma ideia que gostaria de partilhar convosco. O que acham disto? Como acham que podíamos trabalhar sobre aquilo? O que correu bem e mal?*

Este grupo começou a trabalhar com a Sílvia quando ainda estavam no ensino básico. Tinham 6-8 anos de idade e, no final de 2015, o grupo era constituído por crianças com 10-12 anos que tinham passado por uma formação fora do comum que incluía aulas de dança, música, expressão dramática (com Sílvia Real, Bruno Cochat, Rute Prates e Sofia Sequeira) mas, também, aulas com artistas de outras disciplinas artísticas, artes plásticas (Mariana Ramos), filosofia (Rita Pedro) e outras áreas que pudessem despertar as crianças para o seu lugar na sociedade.

O primeiro espetáculo *E se tudo fosse amarelo?* estreou em 2015 e marcou a fundação do coletivo. Sob direção de Sílvia Real e em cocriação com Bruno Cochat e as crianças/intérpretes, o espetáculo integra nos seus conteúdos dança, música, teatro e filosofia mas, acima de tudo, propõe-se tratar um tema complexo e criar uma consciência sobre uma questão importante na sociedade contemporânea: a possibilidade de errar, ao lado da necessidade de respeitar a diferença, sem nunca esquecer as nossas emoções.

Este resultado desenvolveu-se a partir de um programa de formação contínua que decorreu ao longo de vários anos. O que se conseguiu com esta peça fez-nos analisar mais de perto quais os condimentos que permitem desenvolver uma ligação entre arte e educação, e definiu algumas linhas de orientação no trabalho desenvolvido no CFA e no *Grupo 23: silêncio!* que nos ajudam a pensar os pressupostos necessários para o desenvolvimento de uma boa relação entre artes e educação crítica. Estipulamos como ponto fulcral a inexistência de um programa padrão para a formação artística e a necessidade de continuar a fazer experiências que nos permitam definir os melhores percursos. É importante ter em mente que cada escola tem um contexto específico, cada artista tem a sua metodologia, cada grupo de

crianças tem uma energia diferente. Assim, desenvolver um programa de educação artística ou, como lhe preferimos chamar, uma educação cívica através da arte, requer muita atenção, flexibilidade e constante adaptação, tal como qualquer vertente de educação. Tendo esta ideia por base, existem alguns fatores que consideramos essenciais para se conseguir uma boa inserção da arte nas vidas das crianças e dos seus referentes educacionais.

Em primeiro lugar, é importante ter uma equipa de profissionais completamente motivada para o desenvolvimento de um programa de educação/investigação e criação com crianças. Isto significa ter a capacidade mental e física para estar com as crianças, para encontrar e respeitar as especificidades de cada uma mas, também, a disponibilidade para interagir com os pais e os professores; significa saber adaptar as práticas artísticas a cada criança, respeitando o sentido do coletivo, reajustando a linguagem aos seus recetores e estar disponível para a resolução de conflitos que possam surgir (por parte das crianças e dos seus pais).

Em segundo lugar, é preciso pensar que um processo de criação não existe sem um processo de formação/investigação. A experiência tida com a criação do espetáculo *E se tudo fosse amarelo?* demorou cinco anos. Em 2017 decidimos fazer uma outra experiência e estreámos o espetáculo “Agora”, de Bruno Cochat, num processo que se desenvolveu num ano, apesar de a maioria das crianças ter tido uma formação regular com Sílvia Real e Bruno Cochat antes deste ano de criação. Constatámos que um ano é pouco tempo para envolver as crianças num processo de criação consciente e participativo. Consideramos importante sublinhar a ideia de criação lenta, onde se dá espaço para os mais pequenos, em conjunto com os adultos, poderem experimentar várias formas de desenvolver e “mastigar” o tema que se propõe tratar. Este é, realmente, o ponto fulcral desta formação. Se pretendemos que as crianças tenham uma experiência sobre o significado da criação e que entendam os temas que se pretendem trabalhar, estas somente devem entrar neste processo depois de passar por uma formação e de terem tido espaço para investigar, experimentar, falhar, voltar a experimentar e voltar a falhar, de forma a terem as ferramentas necessárias para poderem participar na criação não só como intérpretes, mas também como cocriadoras.

Em terceiro lugar, consideramos que toda a formação artística deve ser acompanhada por outras perspetivas de se pensar o tema em investigação/criação e, como tal, consideramos importante expor o grupo de crianças a outras práticas para além do grupo central dos colaboradores adultos. Neste sentido, a formação do *Grupo* passa também por masterclasses dirigidas por artistas, ativistas, pensadores que lhes proponham distintas formas de fazer e pensar sobre a arte e a vida, que as façam pensar e reagir sobre as propostas colocadas em cima da mesa. Faz também parte da formação/investigação a exploração da arte e da vida através de saídas a eventos culturais: idas ao cinema, exposições, espetáculos de teatro e dança que são seguidos sempre de momentos de discussão sobre o que se viu. E não estamos a falar de obras para a infância, pelo contrário, promovemos saídas para eventos complexos, profundos, que são sempre contextualizados e para os quais se convidam os pais, referentes educacionais importantes nas vidas das crianças, também de forma a promover eventos onde todos possam estar juntos¹.

Neste sentido, o *Grupo 23: silêncio!* é um coletivo muito especial. Tendo consciência do que significa todo o processo de criação, este serve como melhor pretexto para se introduzir a arte na vida de muitas crianças e promover uma atitude crítica, onde cada uma tenha espaço para fundamentar e defender as suas ideias, independentemente da sua idade.

O *Grupo 23: silêncio!* é, portanto, uma etapa de formação mais avançada que integra a vertente da criação. Ao lado desta iniciativa, o CFA promove, também, uma formação que não está ligada à criação, mas que

1 Saídas culturais em 2017

- a) Filme “I, Daniel Blake, de Ken Loach, 6 fevereiro – El Corte Inglés
- b) Espetáculo de dança: “Hallo”, de Martin Zimmermann, 11 março – Culturgest
- c) Exposição: “José de Almada Negreiros - uma maneira de ser moderno”, 6 abril – Museu Calouste Gulbenkian
- d) Espetáculo de dança: “Bacantes - prelúdio para uma purga”, de Marlene Monteiro Freitas, 29 abril – TNDMaria
- e) Filme Doc. “I am not your negro”, de Raoul Peck, 4 junho – Monumental
- f) Espetáculo de dança: “Blessed”, de Meg Stuart, 22 junho – TMMatos
- g) Filme Doc. “Stoping making sense/Talking Heads”, de Jonathan Demme, 11 setembro – Cinema Ideal
- h) Concerto: 10.º aniversário Sound’Ar-te “O Gato das Botas”, de Miguel Azguime entre outros”, 21 outubro – O’ culto da Ajuda
- i) Espetáculo de dança: “Para que o céu não caia”, de Lia Rodrigues, 15 dezembro – Culturgest

* 18 a 25 participantes (entre crianças, adolescentes, pais e colaboradores em cada saída)

consideramos como a primeira etapa de formação, que estabelece as bases para que as crianças, se desejarem, possam seguir ligadas à arte através do *Grupo 23: silêncio!*.

Esta formação artística que o CFA promove no Teatro da Voz compreende aulas livres e em formato regular (uma vez por semana) em dança-teatro, artes visuais, vídeo e música, dadas por diferentes artistas e colaboradores do CFA. Paralelamente, o CFA promove aulas dentro da Escola A Voz do Operário e da EB1 do Castelo, começando com crianças do 1.º ciclo (3.º e 4.º ano) e ainda 2.º ciclo (5.º e 6.º ano). Este trabalho de integração de aulas de expressão artística nas escolas é desenvolvido desde 2013 na escola da Voz do Operário. Em 2016, a Escola A Voz do Operário passa a integrar expressão dramática dentro do curriculum obrigatório, num total reconhecimento da importância da arte para a educação básica das crianças, possível devido ao trabalho incansável de Bárbara Ramires, professora e coordenadora pedagógica do 1.º ciclo desta Escola e de todos os professores que têm acompanhado a formação. Bárbara viu, desde o início, a capacidade de interação entre as temáticas que estavam a ser trabalhadas nas aulas de expressão artística e as dos curricula escolar. E este é realmente o ponto fulcral para o sucesso da integração de disciplinas artísticas nas escolas, a não dissociação entre áreas de conhecimento, o reconhecimento da arte como área de conhecimento e de desenvolvimento criativo, seja pela capacidade de desenvolver outras formas de comunicação, seja pela capacidade de integração de temas, seja pela potencialidade de recontextualização de outras áreas de conhecimento. Por isso, consideramos fundamental que todo o trabalho desenvolvido pelos artistas dentro das escolas seja acompanhado pela cumplicidade dos professores. Para que o plano de trabalho pensado pelo CFA funcione dentro das escolas, definimos duas linhas base para a sua boa prossecução:

1. Seduzir um professor por escola a assumir o papel de coordenador pedagógico do trabalho desenvolvido pelos artistas, de forma a integrá-lo dentro dos curricula e das dinâmicas escolares, sempre diferentes;

2. Formar os professores das escolas em que trabalhamos para que possam ser cúmplices dos artistas que acolhem no seu espaço. É importante ressaltar que a intenção não é formar professores para substituir os artistas nas escolas, pelo contrário, é fazê-los entender as práticas artísticas e a necessidade de trabalharem em conjunto para um bem comum: a melhor educação dos seus educandos.

Assim, todo o trabalho de integração das artes nas escolas não passa somente por integrar uma ou mais disciplinas artísticas mas, antes, em gerar o contexto correto para os artistas desenvolverem o seu trabalho em conjunto com os professores.

Estas vertentes de educação cruzam-se em alguns pontos com a formação/investigação do *Grupo 23: silêncio!*: as masterclasses e as saídas culturais estão abertas a todos os grupos de educandos, ao mesmo tempo que o *Grupo 23: silêncio!* promove ensaios abertos para as escolas com que trabalhamos, abrindo esse espaço aos pais dos educandos.

Todo o projeto se desenvolve a partir do pressuposto de que não há uma fórmula para ensinar crianças, que o método pode ir mudando de acordo com o contexto, as vontades e disponibilidades existentes. No entanto, tem sido desenvolvido com muita precariedade e dependente da boa vontade dos colaboradores e subsídios existentes por parte do Ministério da Cultura e da Câmara Municipal de Lisboa ao plano de atividades das Produções Real Pelágio. Foram já feitos esforços para estabelecer uma ligação com a Secretaria de Estado da Educação, especificamente para propor o CFA como projeto-piloto dentro do programa de Educação Artística e Estética, sem sucesso, devido à inexistência de verba neste programa. Assim, questionamo-nos se verdadeiramente o Ministério da Educação tem interesse em promover a inserção de disciplinas artísticas nas escolas públicas e seus currícula. A liberdade dada às escolas para integrar arte e artistas é formal, mas não financeira. As escolas com que trabalhamos são distintas, a escola A Voz do Operário é uma IPSS, portanto, uma instituição semiprivada que contribui com uma pequena verba para a realização deste programa e a cedência de um espaço para o seu desenvolvimento; a EB1 do Castelo não tem verba para as atividades (ainda designadas de extracurriculares) que propomos e a formação do CFA é desenvolvida ali somente com uma turma, tendo em conta que todo o programa é pago pela Real Pelágio e a verba disponível não permite mais.

Dentro do atual contexto promovido pelo Ministério da Educação para a promoção da autonomia de desenvolvimento curricular das próprias escolas, não é dado espaço para assumir a contratação de recursos humanos fora de um determinado perfil e, portanto, de inserir artistas nas escolas. Esta situação coloca uma questão importante, se as escolas quiserem integrar artistas e arte nas escolas, qual a estratégia? Prevê-se que possa acontecer o mesmo que se passa, por exemplo, no Brasil, em que disciplinas artísticas como a dança são dadas por professores de Educação Física porque estes têm um lobby mais eficaz que os artistas. Integrar arte nas escolas não significa formatar os artistas a ter um determinado perfil, significa integrar as práticas artísticas, muitas vezes pouco ortodoxas, num ambiente escolar. Tememos todos os estudos que pretendam formalizar esta relação e que definam quais os rumos a seguir. A arte tem que poder estar nas escolas como está na sociedade, tem que ser crítica, poder improvisar e dar espaço ao que outras disciplinas não permitem da mesma forma: experimentar, falhar, colaborar e divertir-se.

POR CAMINHOS FRONDOSOS (COM JORGE LISTOPAD)

IN MEMORIAM

Carlos J. Pessoa

ESTC – Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa.

Professor Coordenador (Interpretação e Encenação), director artístico do Teatro da Garagem

Este documento aborda a faceta pedagógica e artística de Jorge Listopad (JL), sob o meu ponto de vista, enquanto seu discípulo. JL nasceu em Praga, a 26 de Novembro de 1921 e faleceu em Lisboa, no dia 1 de Outubro de 2017. Continuo, situando caminhos frondosos que caminhámos juntos.

Sempre que digo actor, digo actriz e quem actua.

Sempre que digo homem, digo mulher, digo pessoas.

Os segmentos de textos que aparecem entre aspas são citações de JL. As referências bibliográficas aparecem como cerejas, ao longo do texto, pois era assim que JL constituía a sua bibliografia.

Começo pela noção de pedagogia. JL entende pedagogia como “ajudar nas curvas”, isto é, não pretende conduzir, orientar, mas acompanhar e intervir em situações oportunas; sobretudo ouve, escuta atentamente, “não é o Mestre que escolhe os discípulos mas os discípulos é que escolhem o Mestre”, depois silêncio, entre duas cachimbadas de tabaco Balkan. Listopad não impõe, sugere se lhe pedirem sugestões, e é, grande parte das vezes, desconcertante: um aluno pergunta-lhe “há algum livro que ensine a fazer

Teatro?”, responde JL “*Irmãos Karamazov* de Dostoievsky são três, como as *Três Irmãs* de Tchecov, competiam um com o outro, Dostoievski e Tchecov, sabia?”.

Não tem um aluno modelo, uma companhia, “nunca quis ter uma companhia; um bom nome para uma companhia é Teatro T, de tartaruga!” Não tem uma tipologia definida, um território habitual, “Novidades? Surpreenda!”. Encontra situações em que o acto pedagógico acontece, como “um curto-circuito”; “porque é que você veste sempre de cinzento?”. Está atento ao momento de cada aluno, à sua situação específica, todos são diferentes; cada um determina uma liturgia singular, num “estreitamento progressivo” (título de uma obra sua de 1983) que toca e tange; “a voz durante o dia é diferente de voz à noite sabia? Como é a sua voz nocturna?”.

A pedagogia de JL é sempre um acto teatral; a aprendizagem, seja ela qual for, literária, histórica, filosófica, científica, ocorre na contracena, no improvisado, na valorização da circunstância. Deste modo, a erudição e sagacidade de JL podem florescer a benefício do colectivo de alunos, disponíveis, atentos e fiéis.

Segue-se o Teatro.

A definição de Teatro em JL é de natureza ocular, teatro é “*ser visto*”. “Ser visto” engloba o ser, a dimensão ontológica e fenomenológica: o seu revelar e ocultar, a sua ampliação, o longe e o perto, a distorção e a reflexão, a sua flagrância e o seu devir.

O óculo teatral, em JL, serve para ver ao perto, à distância e por dentro.

O Teatro é pois um instrumento que determina o conhecimento.

O cego, o Édipo-Rei, é a primeira personagem de JL, exactamente porque, desprovido de visão, carrega consigo um legado de deslumbramento pela luz. Édipo é cego porque conhecer, e o desejo de conhecer é sempre ilimitado, tem um preço; não um preço moral mas um preço físico, psico-físico, supondo que a cegueira de Édipo possa ser histórica. Ora a histeria implica tratamento, implica acções profilácticas e preventivas.

A Escola vem, pois, a seguir.

A Escola em JL é sobretudo aprender a debater e a evitar os prejuízos da cegueira de conhecer supondo que a cegueira, *per se*, é, de certo modo, inevitável. Este pressuposto sublinha uma obsessão, uma devoção, um sentido de entrega transformador a dois tempos: um interno, diacrónico, de transmutação, da pessoa que se refaz nas diferentes máscaras; outro, externo, anacrónico, transversal e de contemplação da História.

Aquele que aprende a ver, transforma-se na progressão, revelada, do Mundo.

Este caminho em viés, espécie de mediana de eixos opostos, ao arrepio da preguiça e do esconder-se, que a Natureza, sempre omnisciente e preclara, parece apresentar, implica uma preparação cuidadosa, senão formidável.

JL fala muitas vezes da “doença” dos que se submetem, dos que vivem para e no Teatro. Orienta o seu esforço metodológico através desse misto de inspiração e *logos*; a sensibilidade, o doar-se ao sensível, ao sopro e à pulsação, e a inteligência, o ligar e o desligar, são o alfa e o ómega de um *estar teatral* onde se sente à vontade, onde lê e escreve, “hoje estudei sânscrito”, trasbordante.

JL reitera a etimologia comum entre *pathos*, paixão e patologia, medicina. Isto significa que *ver*, a rotina amável de conhecer, sem excessos, através do Teatro, implica sempre o questionar da metodologia, isto é, um *esforço de arquivo*, (que não se confunde com o *eu* mas com uma ideia do *eu ao serviço de...*), uma memória pródiga, que contenha os elementos essenciais para um caminhar novo; este *caminhar novo* permite a reinvenção da caminhada, isto é, o reencontro fortificado com o *pathos*. Deste modo não se pode falar de um método *listopadiano*, mas antes de um não-método, uma atenção crítica, geral, a tudo e a nada, na elaboração do improviso.

Ver a morte é o primeiro acto de conhecimento. O ponto absoluto. A partir daí tudo é, senão medido, sentido e pensado.

JL improvisa em torno do *pathos*, desfilando uma correnteza de palavras que vale a pena sublinhar.

A etimologia é uma, senão a principal, ferramenta *listopadiana* na abordagem do Teatro.

Conhecer significa “*nascer com*”. Conhecer uma coisa é nascer com essa coisa, fazer o percurso íntimo da coisa, imaginar, com o corpo e o espírito; conhecer é encarnar a personagem.

Encarnar uma personagem é a forma, a um tempo fulminante e subtil, de conhecer.

O actor conhece em acto.

Nem sempre “sabe que sabe”, quase nunca, aliás! Não lhe convém, é perigoso saber demais, como vimos anteriormente, mas “sabe, não sabendo”, num toca-e-foge jovial.

O actor, segundo JL, está num patamar de eleição efêmera, porque novas coisas estão sempre a acontecer e a “curiosidade” do homem que espera a revelação é “insaciável”.

O episódio da “*Porta da Lei*”, no *Processo* de Franz Kafka, é referência obrigatória.

Teatro é cultura, e cultura significa, apronta-se como “*raíz*”.

A imagem da raíz que se estende e espalha labiríntica, benigna e maligna, a raíz que exige comedimento, distância, moderação, sem sentimentalismo nem fraqueza de espírito.

Cultura é uma palavra perigosa, no sentido que pode emaranhar o Teatro numa teia de equívocos, um vale tudo ardiloso, numa desvalorização e banalização de circunstâncias éticas, essenciais a um sentido de justiça e a uma visão de dignidade do homem no Mundo.

Um Teatro de cultura implica, pois, segundo JL, que seja pensado fora do teatro; implica trazer a poesia, a filosofia, a antropologia, a música, a pintura, o jornalismo, o futebol, a ginástica, a culinária, as árvores, as plantas, os caminhos frondosos, para dentro do Teatro.

Implica o Mundo no Teatro, mas visto, pensado, criticado, no sentido de lhe conferir qualidades e apontar as remissões pérfidas da História. O *Anjelus Novus* de Paul Klee, no comentário de Walter Benjamin, aturdido pelo vento apocalíptico que atravessa o tempo histórico no seu todo, passado, presente e futuro, traz, ao menos, creio, e julgo que JL não se oporia, o *benefício*

do aturdimiento, isto é, a acção seguinte que cabe a cada um porque, afinal de contas, estamos onde estamos e somos o que somos, relativos, “nunca são demais as cautelas com o absoluto!”. *Lear* é sempre uma “árvore seca no deserto” e *Macbeth* “um touro acossado”, abre-te sésamos, que revelam caminhos dramaturgícos frondosos, arquitraves de uma edificação teatral temporária mas esplêndida como um cometa na sua fulgurância efémera, riscando o céu, num gesto de bordar, de novo, a tapeçaria de Bayeux.

Um Teatro que se pensa fora do Teatro, que convoca a cultura nos seus eixos mais amplos, dialogando-os, é a forma *listopadiana* de evitar os equívocos da cultura auto-elegíaca, no sentido de uma prevalência do gosto e da estética, sobre a novidade cénica rarefeita e frágil das novas poéticas. É na disponibilidade para esta novidade cénica que se ensaia e revive a *polis*, atenta, informada e vigilante. Esta *nova cena*, de certo modo marginal, constitui um micro-laboratório informal de um Mundo necessário que ainda não se vê; totalmente inútil, no sentido do mundano e imediato, mas vital no sentido de uma substância genética. Este génesis peculiar, percebido pelo colectivo de actores e colaboradores durante o processo de criação teatral, permite a estabilização de um código, de uma marcação e de intenções; de uma reacção revolucionária, com substância poética e política (no sentido do travejamento ideológico, de curto/médio prazo, que instiga; seria interessante analisar, deste posto de vista, a encenação de JL da peça *Milho para o Oitavo Exército*, de Loo Ding, Chang Fan e Shin-Nan, apresentado no Primeiro Acto, em Algés, sob o título *O Celeiro do Império*, por razões relacionadas com a censura política, em vésperas da revolução de 25 de Abril de 1974), substância essa, dupla, fulcral na urdidura de um futuro, se possível, desejavelmente melhor. O Teatro de JL nunca é diletante. A provocação de “Obrigatório não ver”, 1978, título de um dos programas para a RTP (Radiotevisão Portuguesa) que realizou, é uma convocação irónica e um recado subtil; para aprender a “ver” é preciso, por vezes, “não ver”, fechar os olhos, por exemplo, e “ver por dentro”.

JL respeita o Teatro convencional, consagrado, aprende a viver com ele, porque, como afirma, “até Deus Nosso Senhor precisa de sinos!” mas também rejeita o elitismo arrivista e superficial, bem como a presunção do novo que se mascara de velho.

O Teatro deve ser, precisa ser, sempre um lugar aberto que tem de ser merecido no exercício cultural que o aprofunda e lhe devolve sentido. “O que está a fazer? Porquê? Para quê?”.

JL procede como o viajante, ele é o viajante em permanente deambular de paisagens, por caminhos frondosos: da Europa Central ao Azul Portugal, do clima, “clima no Klíma, Ladislav Klíma, o filósofo(!)”, ao vento agreste no *belvedere* do Palácio da Cerca, em pleno Festival de Almada, que levou ao cancelamento do espectáculo dessa noite.

JL é o viajante de língua própria, só dele, poliglota misturando sotaques, metido adentro na viagem, sujeito da viagem, da migração como nota essencial de um espírito Ocidental (*O Sentimento de um Ocidental* de Cesário Verde), grego e judaico-cristão, de herança cultural rica e trágica; a exuberância burguesa, *art nouveau*, da Praga que o vê nascer, na ressaca não resolvida, talvez nunca resolvida, do Império Austro-Húngaro desfeito; os cataclismos dissemelhantes, o da 1.^a Grande Guerra, o fim ensurdecador de uma sociedade, e o da 2.^a Grande Guerra, a experiência do fim agónico da civilização como ainda a conhecemos; lições talvez impossíveis de assimilar, de aprender. Um Listopad talvez céptico, ou prudente (?), referia três fiascos: “o comunismo, a ciência e a descolonização”. Era dificilmente impressionável pelos noticiários, aliás, detestava a “febre noticiosa”.

O nome primeiro na galeria feminina de Listopad é Helena de Tróia. Sabia grego, latim, russo, alemão, italiano, francês, inglês, checo, português, nunca o ouvi falar castelhano, mas adorava Córdova, a da mesquita e dos lupanares. Depois, e “definitivamente”, durante a resistência na 2.^a Grande Guerra, como *partisan*, tradutor, correio entre países desavindos, é apenas Helena, “meu primeiro amor, 17 anos, mártir no campo de concentração de Terezin”. Foi de novo o nome Helena, muito mais tarde, em Portugal, que marcou o final da sua vida. Também o nome Clara lhe foi caro, por duas vezes. Outros nomes haverá, com JL não podia ser de outro modo; uma questão de liberdade sem remorsos.

A peça *Miguel Mañara. Mystère en six tableaux* de Oscar Milosz, uma incursão metafísica no mito de Dom João, era um texto que lhe interessava.

Listopad perdeu o pai, afamado dentista com consultório em Praga, durante a Guerra. Tinha aversão a tudo o que dizia respeito ao nazismo. Os *werwolf*, homens-lobo, grupo de guerrilha alemão, que actuou no final

da Guerra, 1945 e, alegadamente, no pós-guerra, em acções de resistência, perturbavam-no, “werwolf!”; achava o *Europa* de Lars Von Trier insuportável porque, de certo modo, acreditava que o filme se deixava armadilhar pelo canto sedutor dessa resistência maligna, secreta, sempre ameaçadora, a apoteose sinistra de uma doença apocalíptica. Mais tarde, a emergência recente de tantos nacionalismos parece dar-lhe razão. Em contrapartida apreciou o *Underground* de Emir Kusturica e o seu folclore exuberante, terrível e sensual.

As duas mães, a biológica e a segunda mãe, morreram de cancro. JL perdeu-se da irmã no princípio da Guerra e só se reencontrou com ela, “por acaso”, a palavra “acaso” era uma das suas palavras favoritas, no final da mesma. A Guerra, para quem a testemunhou, nunca acaba verdadeiramente, é urgente continuar o testemunho. Quando a irmã morreu fui visitá-lo. Foi a única vez que o vi deprimido. Sempre me dissera “sabe, há 30 anos que não tenho angústias!” o número variava consoante a passagem do tempo. Desta vez estava cabisbaixo como nunca o vi. A irmã, ao que me lembro, era boa jogadora de ténis, “como Navratilova”. Nesse dia JL falou comigo em checo o tempo todo, achou que eu entenderia. Compreendi uma única palavra, *slovo*. *Slovo* significa palavra; o eslavo é o cultor, natural da palavra. A palavra implica portanto o exercício, a oratória, o que fala e/ou que ora, a cristalização de sons arcaicos, num processo milenar, geológico, e a lavoura, o lançar de sementes que darão origem a *Fruta Tocada por falta de Jardineiro*, 2003, título de uma sua antologia de textos. De certo modo, portanto, acho que nos entendemos perfeitamente.

Mais tarde, após o período crítico da depressão, no regresso de uma viagem a Praga, à casa de família, disse-me que encontrara, miraculosamente, o berlinde que perdera na infância. O berlinde era, talvez, o seu globo íntimo, o melhor símbolo de mundo perdido que reencontrava, a tempo, ainda a tempo. Perto do fim da vida confessou-me que a viagem custava 1 euro e meio; “Que viagem?”, perguntei “Coisas e coisinhas, sabe? Ainda tenho algumas para fazer...”.

JL é, ele próprio, o século XX nas suas aulas: do Brecht seminal de *Baal*, que o avô editou em Praga, passando pelo sempre falido Hasek, do *Soldado Chveik*, a Dubcek, da Primavera de Praga, colega de carteira; ao amigo e companheiro Milan Kundera e à celebração da criação partilhada,

numa fraternidade indestrutível de quem viveu muito, quase tudo: “fazemos a meias, trocamos camisa, o que é meu é teu!”.

Falava JL de Bohumil Hrabal e dos comboios, de Václav Havel e da cerveja, do actor António Banha a rir, a rir muito. Revia as pinturas de Frantizek Kupka que ajudou a resgatar, de Paris, para a Galeria Nacional de Praga, e acendia as luzes do Luís de Almeida e, mais tarde, do José Carlos Nascimento iluminando a sua predilecção: “os cenários de objectos”. O *Orfeu*, de Cocteau, Camus da “queda para o céu”, Gide e *Les Nourritures Terrestres*, passeiam devagar no Quartier Latin da sala de aula. Assistimos com ele à estreia em Paris do *À Espera de Godot* de Beckett; amámos com ele Dita Parlo, nossa musa parisiense; aprendemos a amar Jean Vïgo; a amar Trieste e cidades onde nunca estivemos como Brno, nome de Bruno, o seu único filho rapaz.

Em Paris, quando as suas filhas gémeas adoeceram gravemente, procurou, desesperado, um médico que lhe acudisse. Céline, o escritor, vivia perto e era médico. Segundo JL respondeu que não podia atender: “estava a tomar conta do cão”.

Hitler fazia longos silêncios antes de se dirigir às massas, “André Malraux fez um minuto de silêncio quando tomou a palavra num concelho de ministros. Depois disse: dentro de 100 anos estaremos todos mortos.”

Numa juventude perene e alegre, antes da Guerra, partimos com JL para Itália e ganhámos a vida como guias turísticos.

A amante inglesa, de nome incógnito, assim permaneceu.

Michel Ghelderode, a peça *Cristóvão Colombo* (1987), no Cais de Alcântara, nos navios, *Ponta Delgada* e *Gil Eanes*. A minha estreia como actor.

Calderon, *Segismundo na Torre de Belém* (1988), Cavafis e *À Espera dos Bárbaros* (1982), espectáculos, entre outros, marcantes do percurso do TUT (Teatro da Universidade Técnica).

Algumas amizades duradoiras que lhe conheci: o escritor Dinis Machado e a cantora lírica Dulce Cabrita (o Espiritual Negro, “Sometimes I Feel Like a Motherless Child”, cantado no convés do *Gil Eanes*), a cenógrafa e figurinista Vera Castro, professora na ESTC (Escola Superior de Teatro e Cinema), o dramaturgo João Osório de Castro, o cenógrafo e professor da ESTC António Casimiro, a pintora Armanda Passos, a cantora lírica Marina Ferreira, o juiz Laborinho Lúcio, o pintor Lagoa Henriques que ilustrou

o diário de viagens trilingue (português, inglês e mandarim) *Outubro-Oriente* (1992), a propósito de uma viagem que fizeram juntos à China, Macau, Malásia, Bombaim... “Portugal é porto, sabia?” Porto de entradas e saídas, de cargas e descargas. “Por-tu-gal”: “azul portugal, portanto”, no mar visto da sua casa que ardeu na Costa Alentejana.

Outras lembranças: o quadro de Georges Kars, colega de quarto de Amedeo Modigliani, pendurado na casa da Cruz Quebrada, a admiração pelo trabalho de travesti de José Manuel Rosado (Lydia Barloff), as fotografias inspiradas de Eduardo Gageiro, o prefácio de Agustina Bessa-Luís e a tradução de Eugénio de Andrade do primeiro trabalho de fôlego literário, em Portugal, no Porto, cidade onde primeiro se fixou quando emigrou de Paris; o ensaio *Tristão, ou a Traição de um Intelectual*, 1960, assinando como Georges F. Listopad.

Retalhos de uma vida intensa, cheia, sem ordenação cronológica, seguindo o impulso, a diversidade, o lance de sementes, “num jardim entregue à mão de Deus...”.

Tudo misturado, assim, uma serigrafia enrolada, em papel de jornal, do Rolando Sá Nogueira! Uma dedicatória especial a cada actor no dia da estreia de *Macbeth*, Outubro de 1988, no antigo Budokan, em Cascais, do mestre de Artes Marciais Georges Stobbaerts, num papelinho manuscrito, de perfeita caligrafia.

Um obituário poético, que a poesia ajuda na viagem das almas. A súbita comoção no funeral de Manuel Rio de Carvalho (1928-1994), historiador de arte, crítico e ensaísta, professor da ESTC, no cemitério dos Prazeres, onde também repousa, “Ah caramba! Estou a chorar que nem vaca!”.

A “qualidade proteica” da música de Stockhausen.

A lucidez de dizer “não tenho opinião” quando lhe faziam perguntas estúpidas ou de “tem razão” quando o tentavam destratar por uma crítica mal-digerida.

RTP (Radiotelevisão Portuguesa), estúdio do Porto, interlocutor de Vitorino Nemésio, enquanto realizador do programa *Se bem me lembro*“, 1969-75. “Sabe...” disse-me, “tinha que me colocar à frente dele enquanto falava e ir abanando a cabeça a dizer que sim, senão não falava, não se lembrava!...”.

Estúdio do Lumiar, *Ivanov* de Tchecov, 1994, “O Piotr não tem chapéu na mão mas na cabeça; serve mas não é servil!” e também a realização vanguardista, de planificação ágil e vertiginosa, do *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, 1967, a que regressou outras vezes, – Acarte, Gulbenkian.

Jornal de Letras, o JL de JL, e Futebol Clube do Porto.

É este Listopad, cidadão do mundo, que fascina o auditório dos estudantes. Tudo o que conta “é verdade!”, tudo mentira... tudo, Teatro. Guião para uma vida aventureira e comprometida. “Quer o papel? Assume o compromisso?” O ensaio enquanto antropologia cénica numa, porventura, *Fuga sem Fim*, texto bem-amado de Joseph Roth, e ainda um outro, mais um, *Linha de Sombra* de Conrad, esse polaco visionário que nos deu o rumo, nas águas sem vento, quando navegávamos à deriva, algures no Oceano Índico.

A pedagogia de JL é a do improvisado em diálogo rigoroso; escutar e falar exacto, medido; não há palavras a mais nem a menos, sem bengalas linguísticas, sem futilidade; os caminhos percorridos são, invariavelmente, de uma beleza frondosa.

Chá de hibisco em Alexandria. “Espere um pouco, está-me a sair um poema, não posso desperdiçar.” E ainda, “A beleza salva, sabia? Dostoievski!”, ou ainda “fazer amor no feno com uma camponesa; depois bebemos café turco”.

O processo pedagógico começa com exercícios, propostas de improvisação, em torno de temas variados que vão da viagem de comboio, uma fotografia, uma peça musical de Leos Janacek, *On an overgrown path*, por exemplo, que serve de inspiração a este documento; a evocação do Bairro Alto lisboeta e do Mala Strana de Praga, um objecto do quotidiano, objectos de *Nau Catrineta*, como uma âncora ou um cavalinho de brincar, como um copo, a violência de partir um copo invisível; e também uma notícia de jornal, um conto infantil, um trecho bíblico, uma receita de cogumelos, uma floresta de bétulas casadoiras, a “espiritualidade fotogénica” de Andrei Tarkovski, “não lamente, fez os filmes que tinha de fazer, disse o que tinha para dizer; e disse-o claramente, disse tudo”. O Teatro pode nascer de um texto

esquecido, da anónima vozearia, um texto inventado no momento, uma notícia no *Expresso* sobre o psicopata Pedro Infante. O Teatro pode começar no uivo do actor José Figueiredo, na encenação que JL fez para *Benilde ou a Virgem Mãe*, de José Régio, em 1990. Um telemóvel que toca “tenho que atender; custa-me sempre não atender!”, pode desencadear a abordagem cénica de *Chamam ao telefone o Senhor Pirandello* de António Tabucchi; uma lista de números telefónicos dos que já morreram, “custam a apagar”, desencadeia uma dramaturgia lenta, como “lamber uma cria de urso”, como a formação de um cristal. Escreveu a obra *Biografia de Cristal* em 1992.

Depois há o sentido de humor, essa forma de sedução muitas vezes equívoca, levando tanto à admiração como ao desengano. JL advoga uma solidão necessária, uma austeridade severa que serve sempre o desígnio elevado do Teatro, não comercial, não normalizado, numa cave, num sub-palco, debaixo da Ponte Carlos, em Praga, o *Albergue Nocturno* de Máximo Gorki, a sua primeira encenação. Neste trabalho revela-se, segundo JL, a influência, decisiva na sua formação, de Emil Frantisek Burian (1904-1959), figura cimeira da vanguarda checa e, como o próprio JL, uma personalidade multifacetada, jornalista, encenador, actor, compositor e escritor. É possível, *grosso modo*, pensar em dois tipos de vanguarda, a que se assume *essencialista*, isto é, buscando uma síntese que identifique o essencial do Mundo, a *partícula universal*, de que o *Quadrado Preto* de Kasimir Malevitch é exemplo (é possível identificar em toda e qualquer imagem, quadrados pretos...), e uma outra vanguarda que, sem desdenhar essa vocação *essencialista*, de fascínio por uma síntese, pelo fulgor poético da síntese, reconhece uma vertigem totalitária, uma perigosa deriva de auto-suficiência, um esplendor de absoluto, estéril e ensimesmado. A JL interessa-lhe esta segunda hipótese, este trabalho mitigado do artista que proclama e duvida, que diz e contradiz, criando labirintos que confinem os seus próprios monstros. Não será a criação artística, toda ela, uma teia labiríntica que confina a monstruosidade?

Sempre *outsider*, procurando ficar longe da consagração fácil, que “a popularidade é sempre uma desilusão”, Listopad não desdenhava a “inteligência social”. Movia-se nos “corredores do poder”, apesar de se afirmar uma figura de “não-poder”, com elegância e firmeza, “quem não tem dívidas não existe” e “são bem-vindos amigos e inimigos!”.

O Teatro de JL situa-se, preferencialmente, em lugares não convencionais, “o convencional asfixia”, reinventando o gesto do arquitecto: uma gaiola de metal de grande escala, onde cabem pessoas dentro, para pássaros, torna-se, exemplo de boa memória, no símbolo cénico desta atitude de “construtor”, de pedreiro livre. Recordo-me, na Torre de Belém, quando do espectáculo *Segismundo na Torre de Belém*, 1988, a partir de *A Vida é Sonho* de Calderón de la Barca, de assinalar as marcas, as assinaturas dos pedreiros gravadas nas pedras. No futebol da altura, Portugal, se não estou em erro, perdeu com a Roménia 2 a 1, e Agostinho da Silva explicou, numa conferência a propósito do Barroco Espanhol, que *barroco* significava *pérola irregular*, os barrocos eram as pérolas de forma esquisita.

O convite aos seus alunos é sempre elevado, é sempre para o paradoxo, para a contradição, para a contra-corrente e a conta-corrente; *sniper* melancólico de tiro certo na modorra e na indiferença, *Secos & Molhados*, título de uma rubrica de crónicas que assinou no Diário de Notícias que deu origem, mais tarde, a livro, com prefácio de Mário Mesquita, 1967; JL, livre como Tristão, porventura triste, porventura traidor, Judas de uma fidelidade maior a Cristo. O texto de António Patrício, *Judas*, encenado no antigo Teatro da Graça, com interpretação de Júlio Martin, em 1990, é referência fundamental.

Este quadro de referências de JL, algures entre o *mapa do tesouro* e a *psicografia* heterodoxa, serve sobretudo para enquadrar o modo da sua pedagogia se efectivar. Não se trata de um professor de *powerpoint*, mas de um Sidney Bechet, associava o 25 de Abril de 1974 à música do clarinetista, dos temas e das palavras, na sua pronúncia e estilo, inconfundíveis.

As aulas de JL são irredutíveis e únicas. Para ele próprio. Nunca terá dado uma aula igual. Nunca teve programa curricular e sempre foi muito além do programa curricular, nunca se quis especialista em nenhuma unidade curricular e sempre foi além de todas as balizas programáticas e metodológicas das unidades curriculares; esse dom de se furta ao espartilho formal faz parte do legado maior de JL, essa capacidade de surpreender, de inovar, de não se entregar à rotina, sobriamente inquieto, vivamente lúcido, brilhante e discreto. Anti-académico mas apaixonado pela Escola.

(A ESTC foi a sua Escola, a Casa deste saber generoso que não se pode dar mas que se pode recolher como amoras silvestres.)

JL lutou denodadamente pela instalação da ESTC não apenas estatutária, manobrando abnegadamente pela sua constituição, mas também pelos espaços físicos na Amadora. Tinha muito orgulho no edifício do arquitecto Manuel Salgado que, juntamente com José Bogalheiro, eterno director do Departamento de Cinema, pensou e ajudou a pôr de pé.

JL queria uma Escola livre, uma Escola de Artistas partilhando a sua Arte, mas tinha consciência das limitações e equívocos de toda e qualquer utopia; nunca foi um utópico, muito menos um pragmático; era o zelador de um legado e um patrocinador do futuro sem revelar mais que o possível porque não podia ser de outro modo. Sempre acreditou nos “moinhos da liberdade”, numa Escola de criação partilhada, sem se levar, contudo, demasiado a sério. Se é verdade que detestava “tesouros de citações”, gente que se escuda em exercícios de virtuosismo académico, também vivia bem com isso, estimava todos com uma fina ironia, não se achando superior a nada nem a ninguém, adorava rins fritos e comia-os na tasca da esquina prezando a companhia, os companheiros, eruditos e analfabetos.

Aprender a falar com todos e por todos.

JL teve sempre contrapontos, sendo o teatro uma “arte do colectivo” entendia que a melhor forma de o preservar era não esgotá-lo em relações espúrias e tumultuosas; não permitir plasmar a sua vida, ou a de quem quer que fosse, no trabalho teatral. É preciso distância, “distância para compreender melhor”, para responder melhor, para contracenar melhor. Esta forma de ver não é alheia à sua dedicação, paralela à ESTC, ao TUT, que fundou em Outubro de 1981, a convite do Reitor Eduardo Arantes de Oliveira, com a actriz Clara Joana, e onde o conheci em 1987. No TUT não éramos obrigados a nada, aparecíamos ou não, fazíamos ou não, forjávamo-nos em liberdade. O compromisso vital com o Teatro começava por dentro, nunca por fora. Porque de facto não éramos, nem à partida queríamos ser, das profissões do Teatro, vínhamos doutros cursos, Agronomia, Veterinária, Letras, Direito, Economia, Relações Internacionais, etc.. Essa condição era, creio, decisiva para a selecção dos que de nós ficavam no TUT,

só ficava quem escolhia ficar. Não se tratava de uma questão de talento, ou de assiduidade, mas de *vocação*, de uma *voz* que ganhava palco e urgência no íntimo de cada um.

A dedicação simultânea ao TUT e à ESTC foi, creio, fundamental para que JL pudesse ancorar a sua pedagogia, mantendo uma distância crítica salutar sobre as duas instituições; esta espécie de bigamia nunca obstou a uma circulação entre o TUT e a ESTC. Vários *tutianos* fizeram o Curso de Teatro, o de Cinema, ou os Mestrados da ESTC, e professores da ESTC colaboraram regularmente com o TUT. A disposição para a abertura e para o compromisso norteavam a acção de JL; eram “vasos comunicantes” na demanda de um ideal de pluralidade, bonomia e cosmopolitismo.

Ajudar a aprender Teatro, que não a ensinar Teatro, implica ter o Mundo sempre presente e a vida de cada um como esteio, como ponto de partida, pedra de toque para esse Mundo imenso capaz de se revelar num detalhe, num momento cénico em que o actor encontra uma síntese, encontra o que importa encontrar e diz o que é. “Mostre-me o seu quarto... isso mesmo! Já viu? Está lá tudo!”

A pedagogia de JL é, em resumo, indissociável de três tarefas, sublinhe-se que o três não pode ter conotações místicas (JL prescinde de sedutores, de loucos e de místicos, embora simpatize com todos):

Tarefa 1: ter a consciência de que sabe o que ainda não sabe, e que talvez nunca venha a saber definitivamente, é a condição natural do actor, encenador, cenógrafo, dramaturgo, produtor de Teatro; é uma condição ontológica difícil e exigente mas a única capaz de salvaguardar a disciplina de artistas livres e disponíveis para a tarefa infinita de servir o fenómeno Teatro.

Tarefa 2: servir o fenómeno Teatro implica uma multiplicação de tarefas, institucionais, de produção, pedidos “sem nunca pedir nada!”, e telefonemas, mas também tarefas guerrilheiras, marginais, subversivas, se a História o justificar; implica “chatices” porque “não há sinfonia que se preza que não seja um bocadinho chata!”, implica papelinhos, papelada, estudo e inspiração, “milhares de livros” e perdoar.

Tarefa 3: ter, no resto, a noção de que uma boa caminhada, por caminhos frondosos, vale mais que toda a filosofia. A cada passo o Teatro do Mundo desfila enfim, uma e outra vez, diante dos nossos olhos, despertos, como não nos lembrámos disso (!) para: aquela peça do... talvez, agora, sim, para aquele detalhe... ou, para as belas pernas, “que merecem, seguramente, um pecado(!)...” agora, aqui, para a simpatia dos “burgueses perfumados” pedindo *croissants* ao pequeno almoço, ali, ali no Careca, em Belém... “não filosofa, não explica, não complica, dance, dance!” A terceira tarefa, cinematográfica e enamorada, “coquete, *ma non troppo*”, é, portanto, a mais simples e a mais complicada.

Para decodificar, domesticar estas *tarefas* cuja natureza é oracular e *poiética*, um literal *fazer do tempo*, com todos os riscos e mal-entendidos que isso implica, sobretudo vulgarizar o que é por natureza invulgar e impenetrável, é talvez importante o início de uma coleção de estudos, devidamente distanciados, sobre a obra pedagógica, artística e cívica de JL que possa ajudar a não perder para gerações futuras o legado fundamental que constitui. Que esta curta caminhada sirva então de exemplo do tudo o que falta fazer e dizer.

Como diz a minha querida amiga e co-discípula Conceição Mendes, é tempo de deixar o professor Jorge Listopad *partir*, no sentido lutuoso de quem começa a deixar de chorar uma morte; que a melhor homenagem à sua obra, a ele, é continuarmos, em nome próprio. “Um homem persegue outro homem, que por sua vez é perseguido por outro e outro e outro...”, lembro de memória.

Continuemos pois, e até sempre.

PARTE 2
DIDASCÁLIAS

ALGUMAS ACHEGAS PARA A AGITAÇÃO...!

Conceição Mendes

ESTC – Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa

Professora, produtora cultural

À GUIA DE INTRODUÇÃO, BREVE EXPOSIÇÃO DO TEMA

Há muito que se coloca no ensino superior a questão de ser pertinente, ou não, que o ensino artístico tenha, para defesa da sua identidade e das suas idiossincrasias, legislação própria.

Dentro do universo de toda a legislação que regula o funcionamento do ensino superior, desde a forma como os estabelecimentos de ensino são qualificados e governados, até ao funcionamento dos seus cursos e admissão de alunos, parece não ter havido, até hoje, uma grande vontade de o poder político individualizar o ensino artístico presumindo-se, no entanto, que o fará, dado que em 2007, aquando da publicação do *Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior*¹, RJIES, foi referido, no artigo 1.º, ponto 3, que os ensino artístico e ensino à distância seriam «objecto de legislação especial».

1 O Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, normalmente denominado de RJIES, foi publicado através da Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, e regula a forma como as instituições de ensino superior, públicas e privadas, devem funcionar. Consideram-se, ali, no entanto: a) exceções: o regime especial das instituições de ensino superior militar e policial e da Universidade Aberta e, ainda, nos estabelecimentos de ensinos superior canónico; b) particularidades: este regime também se aplica à Universidade Católica e outros estabelecimentos de ensino superior canónicos, sem prejuízo das especificidades decorrentes da Concordata entre Portugal e a Santa Sé.

Subentende-se da leitura deste diploma que o legislador estaria, desde logo, a trabalhar na referida legislação e que, com alguma brevidade, o funcionamento das instituições de ensino superior dedicadas ao ensino artístico estaria inteiramente regulado.

Assim não aconteceu e, que se saiba, até Janeiro de 2018, momento em que este artigo está a ser terminado, não houve qualquer alteração desta situação.

Infelizmente, porém, esta atitude tem originado, na nossa opinião, uma enorme indefinição naquela que seria a incumbência das instituições que deveriam dedicar-se inteiramente ao ensino artístico no ensino superior, permitindo, assim, que instituições sem a mínima aptidão² para tal tipo de ensino possam, ao abrigo da falta de uma legislação específica, criar cursos «ditos» artísticos e invadirem um território de ensino que, dada a sua especificidade, deveria estar resguardado.

Parece-nos que parte das dificuldades do legislador para a clarificação das questões relativas ao ensino artístico no ensino superior advém da natureza binária do ensino superior em Portugal, particularidade essa

2 Entende-se, aqui, por aptidão a capacidade de uma instituição de ensino superior para, quer em termos institucionais, quer em termos de constituição do seu corpo docente, lecionar cursos que habilitem alunos a formarem-se como artistas ou outros profissionais ligados à atividade artística com a capacidade para, enquanto tal, ingressarem no mercado de trabalho.

criada em 1973³ pelo então Ministro da Educação Veiga Simão através da reestruturação do ensino, denominada de *Reforma de Veiga Simão*⁴, e que foi continuamente reproduzida, desde então, pela vária legislação lavrada para a regulação do ensino superior, inclusive pelo RJIES através do seu artigo 3.º.

No que concerne o ensino artístico, a natureza binária do ensino superior, questão que se traduziu na coexistência de dois modelos de ensino, o universitário e o politécnico, houve a introdução, logo após a transição de ensino médio para ensino superior, de um fator, de certa forma perverso, que foi a permissão da sua divisão em dois modelos de ensino distintos: um, o universitário, de longa duração, ao qual se reconheceu que a exigência de formação científica sólida com competência para o ensino e para a investigação estavam preenchidas; e outro, o politécnico, de curta duração, ao qual se recomendou que deveria concentrar-se, sobretudo, em formações vocacionais e técnicas avançadas, orientadas para a profissão.

3 Em 1973, Veiga Simão, então Ministro da Educação, através da Leis n.º 5/73, de 25 de Julho e do Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto. Através do primeiro diploma jurídico introduziu várias reformas no ensino instituindo, entre outras medidas, que o sistema educativo abrangia a educação pré-escolar, escolar e educação permanente; que a educação escolar era realizada através de um sistema escolar que compreendia o ensino básico, secundário e superior, e a formação profissional; que o ensino superior podia ser de curta ou longa duração; que a rede escolar do ensino secundário devia ser organizada de modo a que os estabelecimentos de ensino de cada circunscrição do território nacional oferecessem a maior diversidade possível de ensino, incluindo as disciplinas necessárias ao prosseguimento de quaisquer cursos superiores e tendo em conta os interesses locais e regionais; que a conveniência da formação vocacional, nomeadamente no âmbito artístico, levasse à criação de estabelecimentos de ensino básico e secundário de modo a promover a formação de profissionais a esse nível ou a facilitar o ingresso nos cursos superiores correspondentes; que o ensino superior seria assegurado por universidades, institutos politécnicos, escolas normais superiores e outros estabelecimentos equiparados; que o grau de bacharel poderia ser conferido por todos os estabelecimentos de ensino superior, fossem eles universidades, institutos politécnicos ou escolas normais superiores; No segundo diploma verifica-se que a expansão e diversificação do ensino superior já tinham sido pensadas; que se destinavam a resolver a falha de cientistas, técnicos e administradores de formação superior que o desenvolvimento económico e social exigia; que dado que a população discente das instituições universitárias havia ultrapassado a dimensão física e humana que permitia uma gestão pedagógica, administrativa e disciplinar eficiente, era necessário haver uma expansão e diversificação do ensino superior de curta e longa duração e de pós-graduação e que a criação de novas universidades, institutos politécnicos, institutos universitários e escolas normais superiores, e recrutamento dos meios humanos necessários para o início das suas atividades, foi fundamental para a sua renovação. Foram criadas as Universidades Nova de Lisboa, Aveiro, Minho e o Instituto Universitário de Évora e, também, os Institutos Politécnicos de Lisboa, Coimbra, Porto, Santarém, Faro, Leiria, Covilhã, Setúbal, Tomar e Vila Real.

4 STOER, R. Stephen (1983), “A Reforma de Veiga Simão no ensino: projeto de desenvolvimento social ou “disfarce humanista”?” *In Análise Social*, vol. XIX (77-78-79), (1983-3.º, 4.º 5.º), (pp. 793-822).

NO ENSINO SUPERIOR, UM CONCISO CRONOGRAMA SOBRE A DUALIDADE DE MODELOS NO ENSINO ARTÍSTICO

Realçando alguns dos seus momentos distintos, verifica-se que esta divisão foi sendo desenhada e decidida, ao longo do tempo, da seguinte maneira:

1. Nos anos 50 do século passado, aquando da transição de ensino médio para ensino superior, na sequência do reconhecimento dos cursos lecionados pelas Escolas Superiores de Belas-Artes do Porto e de Lisboa⁵ como tendo a qualidade necessária para serem considerados como cursos superiores podendo, assim, estas escolas, conceder aos seus alunos os graus de bacharel e licenciado;
2. Entre 1971 e 1974, com a reforma dos cursos do Conservatório Nacional orientada por uma Comissão nomeada pelo Ministro Veiga Simão e liderada pela Dra. Madalena Perdigão⁶ que teve, como principal objetivo, a introdução de experiências pedagógicas nos domínios da música, teatro e dança, com consequentes alterações nos planos de estudo, programas, métodos e condições de ensino, exames e acesso aos estudos;
3. Em 1973, no âmbito da *Reforma de Veiga Simão*, com a criação do sistema binário de ensino superior e a criação de novas universidades e institutos politécnicos;

5 A Lei n.º 2.043, de 10 de Julho de 1950 reorganizou o ensino artístico nas Escolas de Belas-Artes denominando-as, pela primeira vez, de Escolas Superiores de Belas-Artes. Nestas, eram administrados os cursos de Arquitetura, Pintura e Escultura, de longa duração, embora com durabilidades diferentes, todos eles organizados em 3 ciclos. Os Decretos-Lei n.º 41.362 e n.º 41.363 de 14 de Novembro de 1957 promulgaram o *Regulamento das Escolas Superiores de Belas-Artes de Lisboa e Porto*, respetivamente, alterando a organização dos cursos passando a ser considerados cursos superiores; prevendo a criação de centros de estudo e a cooperação com «órgãos» [externos]; instituindo museus e oficinas; introduzindo alterações à Direção e Conselho Escolar e determinando a existência de Secretaria e Biblioteca.

6 A 27 de Setembro de 1971 e ao abrigo do Decreto-Lei n.º 47587, de 10 de Março, o Ministro Veiga Simão, através de ofício, determinou, entre outras medidas: que fosse nomeada uma comissão orientadora para a reforma do Conservatório Nacional; que ali funcionassem, durante o ano letivo de 1971-1972, experiências pedagógicas nos domínios da música, teatro e dança; que na sequência das referidas experiências pudessem introduzir-se, no regime geral em vigor, alterações aos planos de estudo, programas, métodos e condições de ensino, exames e acessos aos estudos. Foi criado o curso «Educação pela Arte» e, ainda, a Escola Nacional de Música, Escola Nacional de Dança e Escola Nacional de Teatro e Escola Piloto de Professores. Foi, ainda, criada, em 1973, a Escola Piloto para a Formação de Profissionais de Cinema.

4. Em 1979, quando o ensino politécnico passou a ser designado como ensino superior politécnico, e foi-lhe dada «dignidade idêntica ao universitário»⁷;
5. Em 1980, quando a rede de ensino superior politécnico foi constituída oficialmente⁸, e se tornou numa rede fortemente regionalizada, importante para o desenvolvimento local dessas regiões, através da formação de técnicos com uma preparação prática, e em áreas científicas e económicas específicas de cada região (Urbano, 2011, p. 98);
6. Em 1983, quando o Conservatório Nacional⁹ foi reestruturado, tendo sido criado, no seu lugar, em Lisboa, várias escolas que

7 O Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro atribuiu, definitivamente, ao ensino superior de curta duração, a designação de ensino superior politécnico, deu-lhe dignidade idêntica ao ensino universitário, determinou quais eram as suas finalidades e criou, enquanto estabelecimentos de ensino superior politécnico, os institutos Politécnicos de Beja, Bragança, Castelo Branco, Coimbra, Faro, Lisboa, Porto, Santarém, Setúbal e Viseu.

8 O Decreto-Lei n.º 29/80, de 28 de Julho, ratificou, com emendas, o Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro, sobre o ensino superior politécnico, criando, desta forma, a rede de ensino superior politécnico.

9 A 1 de Julho de 1983, O Ministério das Finanças e do Plano, da Educação e da Reforma Administrativa, através do Decreto-Lei n.º 310/83, entendeu reestruturar o ensino das artes lecionadas, até então, no Conservatório Nacional e em escolas afins, a saber, música, dança, teatro e cinema; com uma forte crítica ao Conservatório Nacional e à forma como o ensino era ali ministrado, mesmo após a reforma feita em 1971, o diploma impôs como solução para os problemas ali detetados a prévia definição dos estatutos dos ensinos ministrados, destes decorrendo, também, o regime do pessoal docente e das próprias escolas;

A solução preconizada pelo referido diploma para a reestruturação do ensino da música, da dança, do teatro e do cinema, e da consequente reconversão dos respetivos estabelecimentos públicos de ensino, partiu das seguintes opções: inserção no esquema geral em vigor para os diferentes níveis de ensino; criação de áreas vocacionais da música e da dança integradas no ensino geral preparatório e secundário e, finalmente, integração no ensino superior politécnico do ensino profissional, ao mais alto nível técnico e artístico, dos respetivos ensinos; entendeu o legislador, que por se tratar essencialmente de formar profissionais qualificados, com um alto nível técnico e artístico e não parecendo, para isso, justificar-se nem o alongamento da escolaridade, nem o reforço de formações teóricas, que dentro do então sistema de ensino, o mais apropriado nos seus objetivos e estruturas, e o mais viável para estruturar o ensino superior daquelas artes, seria, efetivamente, o ensino superior politécnico; O legislador optou, assim, com a publicação do mencionado diploma legislativo, por estruturar o ensino em cursos de 2 a 3 anos, com carácter terminal, que ministrariam formação profissional aprofundada, com vista à preparação dos artistas necessários às diferentes atividades; Ainda segundo o legislador, no que se refere ao pessoal docente necessário para aquele nível de ensino superior, a carreira do ensino superior técnico pareceu ser a mais adequada, visto que o acesso à carreira universitária exigia, sobretudo, os graus académicos que comprovassem a capacidade científica (mestrado e doutoramento), ao passo que a carreira politécnica valorizava o currículo técnico e profissional e permitira o ingresso, na carreira docente, por concurso de provas públicas.

abrangiam o ensino artístico nos vários subsistemas da educação. No que se refere ao ensino superior, foram criadas as Escolas Superiores de Música, de Dança, de Teatro e Cinema (a qual deveria ser estruturada em dois departamentos), e os seus cursos passaram a conferir o grau de bacharel, sendo considerados, portanto, como cursos de curta duração;

7. Ainda em 1983 com o reconhecimento como «cursos superiores para todos os efeitos legais», os cursos lecionados nas Escolas Superiores de Belas-Artes do Porto e de Lisboa¹⁰;
8. Em 1985, com a integração, no Instituto Politécnico de Lisboa, das Escolas Superiores de Teatro e Cinema, de Música, e de Dança¹¹;
9. Em 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo¹². Foi com este diploma que foi confirmada, *de facto*, a construção binária do ensino superior, tendo sido por ele consagrada, definitivamente, a existência do ensino politécnico no ensino superior português;
10. Em 1992, em consequência do reconhecimento da qualidade dos cursos lecionados pelas Escolas Superiores de Belas-Artes do Porto e de Lisboa, foram ambas as Escolas integradas nas Universidades do Porto e de Lisboa, respetivamente e, a partir daí, denominadas de Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto¹³ e Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa.

10 Os Decreto-Lei n.º 80/83, de 9 de Fevereiro e Decreto do Governo n.º 38/83, de 1 de Junho, reconheceram que os cursos lecionados nas Escolas Superiores de Belas-Artes do Porto e de Lisboa, respetivamente, a partir do ano letivo de 1974-1975, estruturados num ciclo básico de 3 anos acrescido de um ciclo especial com a duração de 2 anos, tinham ensaiado novos modelos de ensino curriculares na área das Artes Plásticas e de *Design* procurando, daquela forma, dar novas respostas à evolução do sector. Ambos os diplomas reconheceram, ainda, que os cursos tinham tanta qualidade que a mesma ficava demonstrada, inclusive, pela sua qualificação como habilitação própria para a leção nos ensinos básico e secundário.

11 Indo ao encontro das sugestões produzidas por vários inquéritos feitos ao sistema de ensino superior português, entre as quais a OCDE, de que era urgente uma expansão significativa da capacidade de resposta do ensino superior politécnico, nomeadamente nas vertentes de tecnologia e de gestão, a rede de ensino superior politécnico criada pelo Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro foi ampliada através do Decreto-Lei n.º 46/85, de 22 de Novembro.

12 A Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, Lei de Bases do Sistema Educativo, definiu e estabeleceu o quadro legislativo pelo qual o sistema educativo português deveria reger-se.

13 Despacho n.º 307/ME/92, de 30 de Outubro, *In* «Faculdade de Arquitectura da Universidade do Porto (FBAUP), Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto (FBAUP) e Respektivos Antecedentes» [9.01.2018] disponível em file:///C:/Users/Acer/Downloads/FAUP-FBAUP-Estudo_organico_e_funcional%20(3).pdf

BREVE ABORDAGEM ELUCIDATIVA A DOIS TEMAS COEXISTENTES NO ENSINO SUPERIOR: ENSINO ARTÍSTICO, E INSTITUIÇÕES DE ENSINO VOCACIONADAS PARA O ENSINO ARTÍSTICO

Embora não tendo sido exaustiva, a enumeração destes momentos colocou-nos perante dois temas que consideramos deverem ser sucintamente abordados antes de avançarmos para uma qualquer proposta para a mudança do *status quo* do regime jurídico das instituições de ensino superior, no que se refere às instituições vocacionadas para o ensino artístico.

O primeiro diz respeito à necessidade de haver uma breve clarificação do entendimento generalizado sobre o que é ensino artístico no ensino superior, e da pertinência da existência, ou não, de ensinos artísticos de modelos diferentes, o universitário e o politécnico.

O segundo, por não poder deixar de estar ligado ao primeiro, deverá debruçar-se sobre a clarificação do que são instituições de ensino artístico no ensino superior, e qual o objetivo da sua existência e do seu funcionamento.

ENSINO ARTÍSTICO NO ENSINO SUPERIOR: A (IM)PERTINÊNCIA DA EXISTÊNCIA DE DOIS MODELOS

Relativamente ao primeiro tema, parece-nos ser consensual entre os vários intervenientes, desde o legislador até às instituições de ensino, que a incumbência do ensino artístico no ensino superior deve ser a de formar pessoas capazes de assumirem, profissionalmente, em diversas áreas artísticas, desde as artes plásticas ao teatro, passando pela dança, pela música e pelo cinema, tanto a criação de projetos artísticos, como a sua concretização.

É nossa opinião, porém, que hoje, no âmbito da prática real nas artes contemporâneas, num mundo tão complexo na sua estrutura civilizacional e cultural, política e social, a noção de autoria e de execução de projetos artísticos deve ser bastante ampliada, *i.e.*, que não podem entender-se como autores e criadores de projetos artísticos só aqueles que são formados para

as funções geralmente conotadas com o substantivo autor – aquele que cria por faculdade própria¹⁴, por exemplo, cenógrafos, coreógrafos, dramaturgos, encenadores, escultores, pintores, realizadores, *etc.* – como também não se deve pensar que os produtores, programadores, agentes e gestores são os únicos profissionais capazes de os concretizar.

Tem-se verificado atualmente, tanto no meio cultural e artístico como no mercado de trabalho em que os seus profissionais se movem, que o perfil dos indivíduos que se dedicam às atividades artísticas, quaisquer que elas sejam, deve ser, do ponto de vista da sua formação académica e pessoal, o mais amplo possível.

Deste modo, o ensino artístico no ensino superior, quer seja lecionado na universidade, quer no politécnico, para além de se preocupar em dedicar-se à formação de profissionais ligados às atividades artísticas fornecendo-lhes unicamente o acesso a matérias tradicionalmente conotadas com esse género de ensino, deve poder oferecer-lhes a oportunidade de se movimentarem o mais possível por um sem número de matérias, de raiz vária, desde a astronomia à zoologia¹⁵, desde que estas sirvam para enriquecer e completar o desenvolvimento dos seus alunos enquanto autores, criadores ou executores de projetos artísticos (Mendes, 2016, p.108).

Por outro lado, devido à [primeira] alteração da Lei de Bases do Sistema Educativo, a partir de 1997¹⁶, o ensino superior politécnico passou a conferir os graus de bacharel e de licenciado. Esta deliberação permitiu, assim, que a distinção entre o ensino universitário e o ensino politécnico fosse nivelada no que diz respeito às suas formações de base e diplomas a atribuir. Aliás, com esta medida – a não ser que cada um deles determinasse com precisão os seus campos e modos de ação para que a estrutura binária do sistema de ensino, em termos institucionais, fizesse sentido – a distinção dos dois modelos de ensino, com base na duração das suas formações, deixou de ser válida (Urbano, 2011, p.98).

14 <https://www.priberam.pt/dlpo/autor> [29.01.2018]

15 Estas duas áreas científicas foram utilizadas sem outra intenção do que a de servirem meramente como exemplo da vasta existência de áreas científicas passíveis de fazerem parte dos planos de estudo dos alunos.

16 A Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro contém a [primeira] alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro.

Ora, em virtude de ter sido reforçada, mais tarde, a paridade da atribuição de graus académicos por parte das universidades e dos politécnicos na sequência da adaptação do ensino superior português ao Processo de Bolonha¹⁷ – semelhança que não se estendeu à atribuição do grau de doutor, privilégio que continuará a pertencer somente às universidades – pergunta-se:

1. Fará sentido, então, que o ensino artístico no ensino superior esteja dividido em dois modelos?
2. Sendo certo que na republicação da Lei de Bases do Sistema Educativo¹⁸, através dos pontos 3 e 4 do seu artigo 11.º¹⁹, e no Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, RJIES, através dos pontos 1 dos seus artigos 6.º e 7.º²⁰, foi deixado claro

17 Esta adaptação foi feita através da Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto, com a republicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, na qual se determinou que a organização da formação ministrada no ensino superior adotasse o sistema europeu de créditos para que a mobilidade entre estabelecimentos de ensino superior nacionais e estrangeiros fosse facilitada; e através do Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, no qual foi estabelecido como um dos objetivos essenciais da política para o ensino superior e na sequência da concretização do Processo de Bolonha, garantir, até 2009, a qualificação dos portugueses no espaço europeu.

Segundo o legislador, esta era uma oportunidade única para que, em Portugal, a frequência do ensino superior fosse incentivada, se concretizasse a melhoria da qualidade do ensino, a relevância e a internacionalização das formações oferecidas e se fomentasse a mobilidade dos estudantes e diplomados portugueses.

18 A Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto republicou a Lei de Bases do Sistema Educativo, inicialmente redigida e publicada através da Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro com uma alteração introduzida em 1997, através da Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro.

19 «O ensino universitário, orientado por uma constante perspectiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de actividades profissionais e culturais e fomenta o desenvolvimento das capacidades de concepção, de inovação e de análise crítica.

O ensino politécnico, orientado por uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de actividades profissionais.»

20 Artigo 6.º, ponto 1: «As universidades, os institutos universitários e as demais instituições de ensino universitário são instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e tecnologia, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação e do desenvolvimento experimental.»

Artigo 7.º, ponto 1: «Os institutos politécnicos e demais instituições de ensino politécnico são instituições de alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental.»

que a essência dos dois modelos de ensino era diferente, no caso do ensino artístico no ensino superior, será essa divisão real?

3. Será que ensino artístico no ensino superior não integra e fomenta já (conjuntamente em ambos os modelos de ensino, numa mescla pedagógica, qualquer que seja a área artística em que investe a sua atividade de ensino) a «investigação, a criação do saber, as capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica» e «a administração de conhecimentos científicos de índole teórica e prática orientada para uma constante perspectiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos»?
4. Ou, ainda, «a criação, a transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e tecnologia, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação e do desenvolvimento experimental» e «a transmissão e difusão da cultural e do saber de natureza profissional»?

A nós, parece-nos que sim!

5. Afinal, não são os projetos artísticos o exemplo concreto da junção de todas estas características? Não exigem eles, desde o seu início até ao seu encerramento, que aqueles que neles [e para eles] trabalham possuam todas as capacidades acima expostas, desde a criação à análise crítica, passando pela prática e pela capacidade de os constituir como promotores de desenvolvimento?
6. Fará sentido, então, que o ensino artístico no ensino superior esteja dividido em dois modelos?

A nós, parece-nos que não!

E porventura para maior esclarecimento do acima exposto, recomendamos que o leitor dedique algum tempo a ler, neste livro, os textos elaborados por alguns dos intervenientes neste projeto de investigação, todos eles originários de áreas distintas da obra artística.

INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICAS, DA UNIVERSIDADE AO POLITÉCNICO: EXPLANAÇÃO SUCINTA SOBRE O SEU MODO DE FUNCIONAMENTO

O Regime Jurídico das Instituições de Ensino Superior, RJIES, determinou, em 2007, no âmbito da natureza binária do ensino superior português, qual a essência, regime jurídico e funções das instituições autorizadas a lecionar cursos no ensino superior. Foram designadas como instituições de ensino superior as instituições de ensino universitário e as de ensino politécnico.

Foi definido que as primeiras compreendiam as universidades, os institutos universitários e outras instituições de ensino universitário; que eram instituições de «alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura, do saber e da ciência e tecnologia, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação e do desenvolvimento experimental» e que conferiam «os graus de licenciado, mestre e doutor».

Foi decretado que as segundas compreendiam os institutos politécnicos e outras instituições de ensino politécnico; que eram instituições de «alto nível orientadas para a criação, transmissão e difusão da cultura e do saber de natureza profissional, através da articulação do estudo, do ensino, da investigação orientada e do desenvolvimento experimental» e que conferiam «os graus de licenciado e de mestre».

O estabelecimento destas regras já vinha de trás, da Lei de Bases do Sistema Educativo²¹, mas o RJIES, contrariamente ao que foi deliberado anteriormente, não determinou em que domínios as instituições de ensino politécnico deviam funcionar mas não deixou de reforçar, como se pode verificar, a natureza binária do ensino superior.

21 É curioso verificar-se, no entanto, que mesmo depois de a Lei de Bases do Sistema Educativo ter estabelecido, desde a sua primeira publicação em 1986, até à sua versão republicada em 2005, que a tecnologia, artes e educação deviam ser lecionadas no ensino politécnico em escolas especializadas naqueles domínios, as Escolas Superiores de Belas-Artes de Lisboa e do Porto tenham sido integradas, em 1992, no ensino universitário, como Faculdades de Belas-Artes das Universidades de Lisboa e do Porto. Poder-se-á refutar, em defesa do legislador, que a Lei de Bases do Sistema Educativo não determinava que as artes fossem lecionadas, unicamente, no ensino politécnico e que, outrossim, também no ensino politécnico, através de escolas superiores especializadas nesse domínio. É possível que assim seja! Mas a verdade é que a leitura deste artigo, tal como ele está escrito, suscita, a nosso ver, algumas dúvidas à sua interpretação. Note-se que o RJIES não mencionou, no seu texto, em lugar algum, em que domínios os ensinos universitário e politécnico deviam laborar.

A natureza binária do ensino superior estendeu-se, também, à caracterização do corpo docente, mantendo a sua diferenciação em duas carreiras distintas, regidas por estatutos diferentes, a saber, para o ensino universitário, o estatuto da carreira docente universitária²², e para o ensino politécnico, os estatutos da carreira do pessoal docente do ensino superior politécnico²³. Estes documentos estabeleceram os princípios gerais pelos quais ambas as carreiras deviam reger-se, sobretudo os que diziam respeito às categorias do pessoal docente, à qualificação na base da carreira, ao estatuto reforçado de estabilidade de emprego, *tenure*, à avaliação e exigência de concurso para mudança de categoria.

No que se refere à qualificação de base na carreira docente universitária, foi exigido o grau de doutor, e no que diz respeito à qualificação de base na carreira do pessoal docente do ensino superior politécnico, foi exigido o grau de doutor ou o título de especialista²⁴.

O RJIES definiu, ainda, no que diz respeito às instituições de ensino superior públicas, que estas gozavam de autonomia patrimonial, administrativa e financeira e que constituíam suas receitas, entre outras:

- a) As dotações orçamentais que lhes fossem atribuídas pelo Estado;
- b) As receitas provenientes do pagamento de propinas; das atividades de investigação e desenvolvimento; da prestação de serviços, emissão de pareceres e venda de publicações e de outros produtos da sua atividade;
- c) Outras previstas na lei.

O mesmo documento deliberou, ainda, que cada instituição de ensino superior público devia dispor dos meios humanos necessários ao desempenho das suas atribuições (embora não tivesse restringido a contratação externa de

22 Publicado através do Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto (que procedeu à republicação do Decreto -Lei n.º 448/79, de 13 de Novembro).

23 Publicado através do Decreto-Lei n.º 207/2009, de 31 de Agosto, (que procedeu à republicação do Decreto -Lei n.º 185/81, de 1 de Julho).

24 O Decreto-Lei n.º 206/2009, de 31 de Agosto, aprovou o regime jurídico do título de especialista a que se refere o artigo 48.º da Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro, conhecido, este diploma legal, como RJIES. A atribuição deste título veio comprovar a qualidade e a especial relevância do currículo profissional numa determinada área para o exercício de funções docentes no ensino superior politécnico, e não se confunde nem se substitui a títulos atribuídos pelas associações públicas profissionais.

serviços) e que os limites máximos à contratação de docentes, investigadores e outro pessoal, qualquer que fosse o regime legal aplicável, deviam ser fixados por despacho do ministro da tutela através da publicação de critérios estabelecidos através de diploma legal.

A fórmula de financiamento público das instituições de ensino superior, tendo por base o número de alunos de cada instituição, foi estabelecida e publicada em portaria²⁵ conjunta dos Ministérios das Finanças e da Administração Pública e da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, deu relevância ao nível de qualificação do pessoal docente das instituições, e atendeu à especificidade das instituições e das áreas de formação através da consideração de fatores de custos determinados a partir do custo das remunerações médias do pessoal docente e não docente de cada instituição.

Assim, o *rácio* (ou relações proporcionais) para o financiamento público das instituições de ensino superior foi estabelecido da seguinte forma:

- a) Na área de formação inicial do ensino superior universitário e no que se refere às artes do espetáculo, 6 alunos por docente Equivalente a Tempo Integral (ETI), e 0,45 não docente por docente ETI;
- b) Na área de formação inicial do ensino superior politécnico e no que se refere às artes do espetáculo e à linguagem gestual, 5 alunos por docente ETI, e 0,45 não docente por docente ETI;
- c) Nas áreas de formação avançada do ensino superior universitário, para Medicina, Medicina Dentária e Música, é 5 alunos por docente ETI, e 0,75 não docente por docente ETI.

Refira-se que nesta portaria não foi definido, para as artes do espetáculo, qualquer *rácio* nas áreas de formação avançada no ensino superior politécnico.

As deliberações desta portaria permanecem, atualmente, em vigor.

25 Portaria n.º 231/2006, de 18 de Janeiro (2.ª série). Este diploma legal foi publicado na sequência, e tendo em consideração, o estabelecimento das bases de financiamento do ensino superior deliberados pela Lei n.º 37/2003, de 22 de Agosto.

VISITAÇÃO A UMA ANTIGA PROPOSTA PARA A MUDANÇA DO *STATUS QUO* DO ENSINO ARTÍSTICO NO ENSINO SUPERIOR, E O ATREVIMENTO DA APRESENTAÇÃO DE OUTRAS (ALGUMAS TALVEZ NÃO TÃO NOVAS) PROPOSTAS

Foi sendo declarado, neste texto, que a natureza binária do ensino superior português, universitário e politécnico, não se coadunava com a essência do ensino artístico porque era nossa convicção que a divisão que lhe foi sendo imposta a partir de meados do século passado, foi sendo feita através de legislação que sobrevalorizou, em cada uma das áreas artísticas por ela reguladas, designadamente: a) no caso do ensino politécnico, as suas competências técnicas com vista à formação de profissionais altamente qualificados que pudessem, rapidamente, ser inseridos no meio profissional, tendo em vista o desenvolvimento das regiões; b) no caso do ensino universitário, foi valorizada, sobretudo, as suas capacidades de conceptualização e de criação.

Dissemos, também, que os estabelecimentos de ensino superior se dividiam por universidades, institutos universitários e institutos politécnicos; que todos eles tinham uma organização própria em função dos seus objetivos e que o seu funcionamento dependia de fórmulas complexas onde eram pesados, entre outros fatores, os recursos humanos necessários ao desempenho das suas atribuições.

A VISITAÇÃO A UMA ANTIGA PROPOSTA

É aqui que se torna útil a visitação a uma antiga proposta para a mudança do *status quo* do ensino artístico no ensino superior, uma proposta com mais de 40 anos, protagonizada, no início da década de 70 do século passado, pelo então crítico de artes José Sasportes, em dois artigos escritos em jornais, o primeiro publicado a 10 de Dezembro de 1970, no Diário Popular, e intitulado de *É Urgente e Inevitável a Reforma do Ensino Artístico em Portugal*, e o segundo, em 6 de Maio de 1971, no jornal *A Capital* (Vasques, 2007, pp. 31-33).

No primeiro artigo foi mencionada a hipótese de criação de uma “Faculdade das Artes”, onde fossem lecionadas, de forma interdisciplinar, a arquitetura, a música, o teatro, a pintura, a escultura, o cinema, a dança, as artes gráficas, o desenho industrial e as comunicações audiovisuais.

No segundo artigo, corroborando a ideia de que era à Universidade que cabia a formação de artistas e intérpretes, José Sasportes voltou a denominar a escola de ensino superior onde essa aprendizagem poderia ser feita de “Faculdade das Artes”, mas introduziu uma outra ideia, a da criação de um «Instituto para as Artes-Espectáculo, ou qualquer outra coisa em que fique implícito este conceito de comunidade de diferentes disciplinas artísticas», cingindo-a, no entanto, como se pode verificar, às artes do espetáculo (*ibidem*).

PARTINDO DE UMA VISITAÇÃO, O ATREVIMENTO DA APRESENTAÇÃO DE UMA OUTRA PROPOSTA

Da visitação a esta antiga proposta retira-se a ideia da junção de ambas as hipóteses, a da criação de “Faculdade das Artes” e de “Instituto para as Artes-Espectáculo”, para a formação de um híbrido, o(s) Instituto(s) para as Artes²⁶.

Este(s) poderia(m) ser criado(s) de molde a que lá tanto coubesse o ensino das belas-artes, com todas as suas variantes, como o ensino das artes do espetáculo, cinema e audiovisuais, com todas as suas variantes, como, ainda, outras disciplinas artísticas que se entendesse serem relevantes para a execução e fruição da obra artística na arte contemporânea. Afinal, é nossa convicção que a criatividade alimenta-se, entre outras coisas, da interdisciplinaridade e da convivência entre várias áreas artísticas e que é por isso muito importante para elas que se mantenham, no seu quotidiano, muito próximas umas das outras e em centros onde várias matérias sejam lecionadas.

26 O plural é aqui colocado como possibilidade da extensão desta proposta a outras localidades no país.

O(s) Instituto(s) para as Artes, com todas as obrigações jurídicas que essa medida acarretaria, poderiam fazer parte de uma universidade já existente ou, caso esta solução fosse muito complicada devido ao processo de adaptação de instituições universitárias a novas unidades orgânicas, poderia haver uma outra na qual se pudesse prever a autonomia de qualquer universidade, como institutos universitários, com um regime jurídico próprio, onde se previsse que as regras impostas pelo RJIES para estas instituições de ensino superior pudessem ser alteradas e flexibilizadas de modo a poderem conter, dentro delas, uma mescla daquilo que foi definido para os ensinos universitário e politécnico, por exemplo, através da caracterização do seu corpo docente, da sua forma de financiamento, entre outras.

Pergunta-se:

1. Poderiam estas instituições existir nestes moldes, como instituições sob a alçada dos ministérios, quaisquer que sejam as suas designações, com a responsabilidade da política relativa ao ensino superior?

Talvez não!

2. Seria possível, por outro lado, haver um compromisso entre ministérios, quaisquer que sejam as suas designações, com a responsabilidade das políticas relativas à cultura e ao ensino superior, para que tivessem a tutela conjunta desta instituição?

Talvez sim!

Parece-nos que esta hipótese, não sendo nova, nunca teve o acolhimento necessário à sua prossecução. Talvez se pensasse, na época, que a divisão entre responsabilidades e dotações orçamentais entre ministérios fosse muito complicada. De qualquer forma, e dependendo do empenho político para a concretizar, talvez não fosse impossível de a realizar.

3. E porque não, tal como outros países da Europa o fazem, o acolhimento destes institutos fosse feito pelo ministério ao qual caberia a responsabilidade das políticas da cultura?

Esta solução seria fácil? Claro que não!

Em Portugal nunca houve, parece-nos, esta prática, a não ser quando num único ministério se juntaram as áreas da cultura e do ensino, e/ou as áreas da cultura, do ensino e do desporto. No entanto, cremos que esta resolução daria oportunidade a que o ensino artístico fosse encarado sem quaisquer equívocos, com o respeito e a dignidade que merece e capaz de, como qualquer outro, investir na formação de cidadãos habilitando-os a viver e a progredir nas suas vidas pessoais e profissionais de modo a que, enquanto artistas plásticos, criadores, dramaturgos, intérpretes, gestores, produtores, realizadores, pintores, escultores, professores, ou quaisquer outros ligados à profissão, pudessem dedicar o seu tempo a trabalhar em arte e cultura, e a divulgá-las.

Damos como exemplo de tal procedimento, entre vários outros países da Europa, a Dinamarca, onde se constata, através de legislação publicada em dezembro de 2014 sobre a caracterização e funcionamento do ensino superior artístico, o *The Act on Higher Artistic Educational Institutions under the Ministry of Culture*, que é o Ministério da Cultura dinamarquês que detém a tutela do ensino artístico no ensino superior.

A SEGUNDA DE DUAS PROPOSTAS: UM (MUITO) SUMÁRIO ESBOÇO DE UMA LEGISLAÇÃO ADEQUADA AO ENSINO ARTÍSTICO

Dito isto, qualquer que fosse a modalidade escolhida para o organismo que tutelasse o ensino artístico no ensino superior, o diploma legal ao qual este modelo de ensino estivesse sujeito deveria ser muito claro nos seguintes itens:

PREÂMBULO

- a) Explicação sobre o conceito de ensino artístico no ensino superior e suas especificidades;
- b) O porquê da sua existência, com uma breve introdução à sua história;
- c) Quais as razões e objetivos porque o poder político dedicaria legislação própria a este tipo de ensino.

CAPÍTULO I

Objeto e âmbito

- a) Estabelecimento do regime jurídico das instituições dedicadas ao ensino artístico no ensino superior com a regulação da sua tutela, constituição, natureza, denominação, atribuições e organização, funcionamento e competência dos seus órgãos;
- b) Informação sobre a sua missão no ensino superior: quem forma, em que áreas, e como o faz²⁷;
- c) Unidades orgânicas e outras instituições dedicadas à investigação: permissão para que as instituições de ensino artístico no ensino superior sejam compostas por outras, incluindo nelas, centros de investigação (estes, multidisciplinares);
- d) Participação na política de ensino e de investigação.

CAPÍTULO II

Requisitos das instituições de ensino artístico no ensino superior

- a) Instalações: informação sobre as instalações onde o ensino e a investigação, a haver, deveria realizar-se;
- b) Ciclos de estudo: dependendo da natureza das instituições em que o ensino artístico fosse lecionado, informação sobre a natureza dos seus ciclos de estudos.

CAPÍTULO III

Corpo docente ligado ao ensino e à investigação

Este deveria ser o adequado para instituições desta natureza. Note-se que foi colocada a hipótese de que a exigência para a qualificação de base para a inserção na carreira docente fosse, nestes tipo de ensino, mesmo que o mesmo fosse lecionado em institutos universitários, uma mescla da imposição feita para as carreiras para a docência universitária e para a docência no ensino superior politécnico. Tal deliberação poderia ser extensível ao pessoal ligado à investigação.

27 Atrévemo-nos a repropor que a formação de professores para o ensino artístico nos ensinos pré-escolar, básico e secundário, seja feita nestas instituições, e que, no sistema educacional português sejam incluídas, nos planos curriculares do ensino regular, áreas artísticas que integrem, para além das artes visuais e música, teatro, cinema, entre outras.

CAPÍTULO IV

Organização e gestão das instituições de ensino artístico

- a) As instituições de ensino artístico adotariam o modelo de organização institucional que considerassem o mais adequado para a concretização da sua missão. Não poderiam deixar, no entanto, de ter estatutos próprios nos quais fossem definidos os seus órgãos de governo e gestão, quais as suas funções, a duração dos seus mandatos e a sua cessação;
- b) Neste capítulo poderiam ser previstas as várias formas de financiamento e a sua gestão.

CAPÍTULO V

Autonomias

Neste capítulo deveria ser prevista a sua autonomia económica e financeira, académica, cultural, científica, pedagógica, e disciplinar.

CONCLUSÃO

Frágil na sua conceção e autonomia, o ensino artístico no ensino superior necessita de ser contextualizado, caracterizado e defendido. Foi o que tentámos fazer ao longo destas páginas.

Reafirmamos aqui que devem ser as escolas artísticas a concretizá-lo!

REFERÊNCIAS

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (1980), Lei n.º 29/80, de 28 de Julho. Diário da República N.º 172, Iª Série.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (1986), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro. Diário da República N.º 237, I Série.

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (1997), Lei n.º 115/97, de 19 de Setembro. Diário da República N.º 217, I Série.

- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2005), Lei n.º 49/2005, de 30 de Agosto. Diário da República N.º 166, I Série.
- ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA (2007), Lei n.º 62/2007, de 10 de Setembro. Diário da República N.º 174, Iª série.
- FEIJÓ, António M.; TAMEN, Miguel (2017), *A Universidade como deve ser*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- GOMES, Carlos Alberto Fáisca, *Discursos sobre a “especificidade” do ensino artístico: a sua representação histórica nos séculos XIX e XX*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação (Área de História da Educação), Policopiada, Apresentada à Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, sob a orientação do Prof. Doutor António Sampaio da Nóvoa, em 2002. [14.12.2017] Disponível em <http://dited.bn.pt/31616/2603/3153.pdf>
- MENDES, Conceição (2016), “A evolução na formação de produtores culturais e artísticos”, *In Alicerces*, n.º 6, Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, (pp. 103-113).
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR (2006), Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março. Diário da República N.º 60, I Série-A.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR (2009), Decreto-Lei n.º 205/2009, de 31 de Agosto. Diário da República N.º 168, I Série.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR (2009), Decreto-Lei n.º 206/2009, de 31 de Agosto. Diário da República N.º 168, I Série.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR (2009), Decreto-Lei n.º 2007/2009, de 31 de Agosto. Diário da República N.º 168, I Série.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1979), Decreto-Lei n.º 513-T/79, de 26 de Dezembro, Diário da República N.º 296, Iª Série.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1983), Decreto-Lei n.º 80/83, de 9 de Fevereiro, Diário da República N.º 33, I Série.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1983), Decreto-Lei n.º 38/83, de 1 de Junho, Diário da República N.º 126, I Série.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E MINISTÉRIO DA CULTURA (1999), *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspetiva das Políticas Públicas. Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Cultura.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1967). Decreto-Lei n.º 47 587, de 10 de Março. Diário do Governo, Número 59, I Série.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO NACIONAL (1973), Decreto-Lei n.º 402/73, de 11 de Agosto. Diário do Governo, Número 188, I Série.

MINISTÉRIO DAS FINANÇAS E DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR (2006), Portaria n.º 231/2006, de 18 de Janeiro. Diário da República N.º 13, II Série.

MINISTÉRIO DAS FINANÇAS E DO PLANO, DA EDUCAÇÃO E DA REFORMA ADMINISTRATIVA (1983), Decreto-Lei n.º 310/83, de 1 de Julho. Diário da República N.º 149, I Série.

MINISTRY OF CULTURE OF DENMARK (2014), *The Act on Higher Artistic Educational Institutions under the Ministry of Culture*, [18.12.2017] disponível em https://english.kum.dk/fileadmin/KUM/Documents/English%20website/Policy_areas/Education/The_Act_on_Higher_Artistic_Educational_Institutions.pdf

NOGUEIRA, Isabel (2015), *Artes Plásticas e Crítica em Portugal nos anos 70 e 80: Vanguarda e Pós-Modernismo*. 2.ª Edição, Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (1950), Lei n.º 2:043, de 10 de Julho. Diário do Governo, Número 133, I Série.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA (1973), Lei n.º 5/73, de 25 de Julho. Diário do Governo, Número 173, I Série.

QUEIRÓ, João Filipe (2017), *O Ensino Superior em Portugal*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

STOER, Stephen R. (1983), “A Reforma de Veiga Simão no ensino: projeto de desenvolvimento social ou “disfarce humanista”?”, *In Análise Social*, vol. XIX (77-78-79), (1983-3.º, 4.º 5.º), (pp. 793-822). [22.11.2017] Disponível em <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223465326H7aDW8sd7Bn98GQ5.pdf>

URBANO, Cláudia (2011), “A (ID)ENTIDADE DO ENSINO SUPERIOR POLITÉCNICO EM PORTUGAL. Da Lei de Bases do Sistema Educativo à Declaração de Bolonha.” *In Sociologia, Problemas e Práticas*, (n.º 66), Oeiras, (pp. 95-115) [outubro 2015] Disponível em <http://www.scielo.mec.pt/pdf/spp/n66/n66a05.pdf>

GIRELA

VASQUES, Eugénia (2007). “Sonho do Instituto das Artes já tem 40 anos. Um velho projecto novo”, *In Politécnia*, Ano VI, (n.º 15), Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa, (pp.31-33).

XAVIER, J.B., CORDEIRO, I., SOROMENHO, M., FOLHADELA, P.,
CARRETAS, P., FONSECA, P. (2004), *Relatório do Grupo de Trabalho, Ministério da Educação e Ministério da Cultura*. [dezembro 2005] Disponível em <http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/>

ANOTAÇÕES: IDEIAS SOBRE LEGISLAÇÃO

Marta Cordeiro

ESTC - Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa
Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudos em
Belas-Artes (CIEBA).

A informação legal especificamente adstrita ao ensino superior artístico é diminuta: o Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro, que «estabelece as bases gerais da organização da educação artística pré-escolar, escolar e extraescolar, desenvolvendo os princípios contidos na Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro – Lei de Bases do Sistema Educativo» (ME, 1990, Capítulo I, artigo 1.º), demora-se na estruturação das diversas modalidades passíveis de oferecer como oferta formativa no ensino básico e secundário, deixando ao ensino superior referências que se dirigem à formação de docentes, à tipologia das escolas (do ensino politécnico ou universitário) e ao tipo de diplomas oferecidos.

No mesmo Decreto é reconhecida a sua insuficiência, em parte devido à «margem de subjetividade inerente à apreciação das práticas artísticas» (ME, 1990) e prometido o desenvolvimento de legislação subsequente «na forma de diplomas regulamentadores para cada área» – que podem implicar a necessidade de ajuste do Decreto-Lei n.º 344/90 – no prazo máximo de dois anos (ME, 1990, Capítulo I, artigo 43.º).

É encontrada uma preocupação semelhante no Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março, que orienta e regula o novo modelo de organização do ensino superior decorrente da aplicação do Processo de Bolonha. Neste, realça-se a especificidade da área artística e promete-se a

realização de «uma reflexão aprofundada, que se irá promover de imediato, tendo em vista criar as condições mais favoráveis ao seu desenvolvimento no quadro do ensino superior, a exemplo da evolução entretanto registada noutros países» (MCTES, 2006).

A «margem de subjetividade inerente à apreciação das práticas artísticas» (ME, 1990) talvez explique a continuada inexistência de legislação subsequente especificamente direcionada ao ensino artístico no ensino superior.

Na Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 49/ 2005, de 30 de Agosto), na Subsecção III, Ensino Superior, artigo 11.º, pontos 3 e 4, distingue-se o ensino universitário do ensino politécnico:

3 – O ensino universitário, orientado por uma constante perspetiva de promoção de investigação e de criação do saber, visa assegurar uma sólida preparação científica e cultural e proporcionar uma formação técnica que habilite para o exercício de atividades profissionais e culturais e fomento do desenvolvimento das capacidades de conceção, de inovação e de análise crítica.

4 – O ensino politécnico, orientado por uma constante perspetiva de investigação aplicada e de desenvolvimento, dirigido à compreensão e solução de problemas concretos, visa proporcionar uma sólida formação cultural e técnica de nível superior, desenvolver a capacidade de inovação e de análise crítica e ministrar conhecimentos científicos de índole teórica e prática e as suas aplicações com vista ao exercício de atividades profissionais (AE, 2005, artigo 11.º).

No artigo 17.º, especifica a natureza dos estabelecimentos de ensino:

1 – O ensino universitário realiza-se em universidades e em escolas universitárias não integradas.

2 – O ensino politécnico realiza-se em escolas superiores especializadas nos domínios da tecnologia, das artes e da educação, entre outros (AE, 2005, artigo 17.º).

Para além da possibilidade de discussão da questão em si mesma – a real diferença entre os dois sistemas –, a redação coloca a formação de profissionais com capacidade de desenvolver atividade na esfera da cultura dependentes de formação de índole universitária mas a referência explícita a escolas de artes no âmbito das escolas do ensino politécnico. Sabendo da

existência de escolas artísticas no ensino superior – como as Faculdades de Belas-Artes, de Arquitetura, de Design, entre outras e, igualmente, da sua existência no interior do subsistema politécnico – como as escolas de Música, Dança, Teatro e Cinema –, pode depreender-se que a divisão se realiza tendo em consideração uma maior ou menor valorização das necessidades técnicas que servem uma dada disciplina. Ou seja, parece considerar-se a sobrevalorização das competências operativas, técnicas, tecnológicas e de “mestria” nos casos da Música, Dança e Teatro e a hipervalorização da capacidade concetual no caso das designadas Belas-Artes, mas também na Arquitetura, Design, etc..

Daqui decorre que, em certas áreas, seja valorizada a profissionalização ou investigação aplicada à profissionalização e, noutras, a investigação em sentido lato.

É provável que a grande dificuldade sentida em produzir legislação acerca do ensino artístico no ensino superior resida na insuficiência de cada um dos sistemas para o integrar: primeiramente, é impossível definir claramente o seu âmbito, no sentido em que é impossível definir com exatidão o que a Arte é; daqui decorre que seja igualmente impossível definir o perfil de saída dos alunos que frequentam o ensino superior artístico como “sendo artistas” e encontrar-lhes, dentro deste contexto, um papel estável em termos profissionais e sociais.

Mesmo não podendo definir o que a Arte é, é possível reconhecer-lhe uma identidade que integra as valências consideradas em cada um dos sistemas: a investigação e a operacionalização da investigação.

Seria impraticável discordar do facto de que a Arte e os seus operadores produzem investigação – sendo a Arte dependente da capacidade de produzir relações e reflexões acerca do Mundo e dessas reflexões se traduzirem na construção e apresentação de objetos únicos [não no sentido do mito da originalidade como valor (Krauss, 1986) mas enquanto objetos singulares] e, atendendo à História de Arte, desvalorizar o facto da contemporaneidade prescindir de valores como talento ou mestria na avaliação de artistas e obra [aqui, considerando a «implosão» da *mimesis* como princípio orientador do sistema de representação tradicional (Baudrillard, 1991, pp. 103-112)]. Ainda que talento, técnica ou mestria não sejam, já, as condições necessárias e suficientes para considerar um percurso artístico, é impossível descurar

a relação umbilical entre Arte e *téchne* (τέχνη) e verificar que o panorama contemporâneo complexifica a estrutura técnica e tecnológica associada à produção artística, ao mesmo tempo que dela prescinde enquanto critério de avaliação suficiente.

O século XX assistiu à hibridação das disciplinas e esbatimento das suas fronteiras, muito em parte devido ao que Hal Foster caracteriza como o abandono da fidelidade ao *media*, a favor da colocação da Arte no campo expandido da cultura (Foster, 1996, pp. 199-202) e introdução do debate. Neste contexto, o artista age tendo ao seu dispor uma rede e multiplicidade de saberes colocando-se, muitas vezes, como elemento de uma equipa ou como produtor, encontrando-se a sua especificidade na «instauração da discursividade» (Foucault, 1992). Ou seja, o abandono da «especificidade do *media*» obriga à abertura da prática artística a uma rede vasta de saberes técnicos e tecnológicos e à capacidade de adaptação, por parte dos operadores e instituições, a conhecimentos que se alteram de forma cada vez mais rápida.

Tendo em conta a abertura que rege as práticas contemporâneas, torna-se impossível determinar com precisão quais os conhecimentos técnicos que devem integrar os currículos do ensino artístico ao nível superior: existe, por um lado, uma rede de práticas tradicionais – e que definem a História de cada uma das áreas – que continua a informar e a ser necessária à prática contemporânea; existe, depois, a integração de saberes oriundos de diversos contextos que apenas a prática artística, em contexto real e profissional, pode incorporar e validar.

É preciso considerar como necessidade da existência das escolas artísticas a capacidade de ministrar estes dois tipos de competência: a de lidar com os saberes tradicionais e a de integrar as tecnologias utilizadas pelos artistas em tempo real.

Daqui decorre a necessidade de fazer depender a existência de escolas artísticas de três vetores, dois dos quais resultantes da leitura da Lei de Bases do Sistema Educativo:

- a) A ênfase na investigação e capacidade autoral;
- b) A possibilidade de aquisição de saberes técnicos e tecnológicos necessários à operacionalização e construção dos projetos. Aqui,

- sublinha-se a natureza tradicional e capacidade de apropriação de tecnologias de ponta ao serviço do projeto. Sublinha-se, ainda, que a seleção destes saberes só pode ser realizada a partir do terceiro vetor,
- c) A interligação efetiva entre a escola e o tecido artístico e profissional.

Embora a legislação existente seja reduzida, existem documentos que, esporadicamente, apontam caminhos à estruturação do ensino superior, muitas vezes nas observações acerca da relação entre o tecido artístico (os artistas e criadores, os profissionais) e as escolas. No *Relatório do Grupo de Trabalho, Ministério da Educação e Ministério da Cultura*, defende-se a participação dos artistas nas escolas através, entre outros, da sua capacidade de ser «testemunho e apresentação prática do seu exercício» (Xavier *et al.*, 2004, p.41), donde se depreende que, na própria formação de artistas, é necessário o *testemunho e apresentação da prática* por parte do corpo docente das escolas (agora de ensino superior). No mesmo documento, sublinha-se a importância das estruturas e instituições culturais como agentes de ensino, facto que reforça a ideia de que a produção artística vive – e aí se legitima – no contexto da prática profissional e, pode-se inferir, o ensino artístico ao nível superior deverá depender, igualmente, desta estreita relação (Xavier *et al.*, 2004, pp. 45-49).

No documento *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspetiva das Políticas Públicas* refere-se a singularidade da autoria, a investigação como pilar do ensino superior e a estruturação do ensino através dos vetores Património/ Reportório e Inovação/ Experimentação (ME & MC, 1999, p.88). É de salientar que a produção do documento conta com a parceria entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura, apontando o carácter dual do ensino artístico, especialmente ao nível do ensino superior, que tanto se encontra na área da Educação quanto na esfera da Cultura.

Considerando o documento *Projeto de Relatório sobre os Estudos Artísticos na União Europeia* (Cutchet, 2008) e a atenção dedicada ao *saber fazer* e à tecnologia como questão do ensino artístico – e utilizando os vetores do documento citado –, supõe-se que a organização do ensino artístico, no ensino superior, deve estar dependente da trilogia “metodologias projetais”, “competências técnicas” e “informação/ teorização”. Acresce que esta organização deve visar a experimentação e criação de carácter autoral, apoiada na tutoria de professores-artistas e investigadores.

A leitura destes documentos confirma as considerações anteriormente efetuadas, podendo propor-se que a validação de escolas de artes e acreditação das suas formações dependa da existência e qualidade destes três alicerces: formação com o objetivo de promover a investigação e criação de discurso autoral; existência de um corpo docente que integre a existência de artistas e relação com o tecido artístico e profissional, nomeadamente com as suas instituições; existência de oficinas e espaços de trabalho capazes de dotar os alunos de capacidades técnicas e tecnológicas tradicionais e de ponta.

Estes três pontos existem na definição do ensino artístico no âmbito do ensino secundário, em particular na formação ministrada pelas escolas de ensino artístico especializado, Escola António Arroio (Lisboa) e Soares dos Reis (Porto). A Portaria n.º 550 – B/ 2004, de 21 de Maio (ME, 2004) estabelece como componentes do currículo a formação científica, a formação técnico-artística e a formação em contexto de trabalho. No caso do ensino secundário, a formação científica integra unidades curriculares comuns aos diversos agrupamentos e unidades curriculares específicas relacionadas com a História e Teoria das Artes; a formação técnico-artística desdobra-se nas componentes de Projeto e de Tecnologias e a formação em contexto de trabalho persegue o objetivo de desenvolver competências de âmbito técnico-profissional¹. Realizadas as devidas adaptações, nomeadamente no que concerne à distinção da autoria, investigação e alteração da capacidade de relação com o meio artístico e profissional – fazendo a alteração do papel de técnico para o de agente/ operador artístico/ artista –, pode considerar-se a permanência desta estrutura na regulação do ensino superior.

O artigo 44.º da Lei de Bases do Sistema Educativo preocupa-se com a qualidade dos recursos educativos necessários à «conveniente realização da atividade educativa» e, entre eles, nomeia «os equipamentos laboratoriais e oficinais» e «os equipamentos para educação musical e plástica». A leitura do artigo parece remeter mais diretamente para o contexto do ensino básico e secundário mas seria necessário elencar de forma abrangente as necessidades de cada uma das escolas de formação artística, por forma a impedir o ministério de formações de nível superior em escolas sem as condições exigidas.

1 V. GAMITO, M. J., GRAÇA, C., PACHECO, H., CORDEIRO, M. (2006) e GAMITO, M.J., CORDEIRO, M., BARROS, J.C. (2007).

No Regulamento dos Procedimentos de Avaliação e de Acreditação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES, Regulamento n.º 392/2013, artigo 25.º), figuram como critérios de avaliação dos ciclos de estudo, entre outros, os «recursos materiais e parcerias». O regulamento operacionaliza o disposto no Decreto-Lei n.º 74/2006 onde, no artigo 57.º, pode ler-se,

Requisitos para a acreditação

1 – São requisitos gerais para a acreditação de um ciclo de estudos:

- a) Um projeto educativo, científico e cultural próprio, adequado aos objetivos fixados para esse ciclo de estudos;
- b) Um corpo docente próprio, qualificado na área em causa, e adequado em número;
- c) Os recursos humanos e materiais indispensáveis para garantir o nível e a qualidade da formação, designadamente espaços letivos, equipamentos, bibliotecas e laboratórios adequados (MCTES, 2006).

A existência de docentes qualificados, recursos materiais e parcerias deve ser levada em conta e de forma séria no ensino artístico. Desde logo, no ponto «recursos materiais», deve encontrar-se especificada a tipologia destes recursos para cada área artística, contando-se com a parceria entre tecnologias tradicionais e outras, de carácter mais experimental.

Relativamente às designadas parcerias, é importante a verificação efetiva da forma como o tecido artístico e profissional se insere no contexto formativo, especialmente em áreas em que não existem ordens profissionais. É essencial designar o tipo de relação necessária, seja através do convite a artistas e profissionais, ou existência de estágios protocolados com instituições e artistas/ grupos.

No que se refere à qualificação docente, a atual legislação e regulamentação conta com a existência do professor especialista, devendo acarinhá-lo o seu papel como formador e orientador da prática artística (A3ES, 2013).

REFERÊNCIAS

- A3ES (2013), *Critérios de Qualificação de Pessoal Docente para a Acreditação de Ciclos de Estudos*. Lisboa: A3ES.
- A3ES (2013), *Regulamento dos Procedimentos de Avaliação e de Acreditação da Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior, Regulamento n.º 392/2013*. Lisboa: A3ES.
- BAUDRILLAD, Jean (1991), *Simulacros e Simulações*. Lisboa: Relógio d'Água.
- CUTCHET, M.B. (2008). *Projeto de Relatório sobre os Estudos Artísticos na União Europeia*. [9.11.2016]. <http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/>.
- DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (1986), Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei N.º 46/86, de 14 de Outubro de 1986.
- FOSTER, Hal (1996), «The Artist as Ethnographer». In *The Return of the Real*. Cambridge: The Mit Press.
- FOUCAULT, Michel (1992), *O que é um Autor?*. Lisboa: Passagens.
- GAMITO, M.J., CORDEIRO, M., BARROS, J.C. (2007), *Programa Projecto e Tecnologias. Especialização em Realização Plástica do Espectáculo. 12.º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- GAMITO, M. J., GRAÇA, C., PACHECO, H., CORDEIRO, M. (2006), *Programa Projecto e Tecnologias. 11º Ano*. Lisboa: Ministério da Educação.
- KRAUSS, Rosalind (1986), *The Originality of the Avant-Garde and other Modernist Myths*. Massachusetts: The MIT Press.
- MINISTÉRIO DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR (2006), Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de Março de 2006. Diário da República, N.º 60, Série I.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1990), Decreto-Lei n.º 344/90, de 2 de Novembro. Diário da República, N.º 253/1990, Série I.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004), Portaria N.º 550-B, de 21 de Maio de 2004. Diário da República, N.º 119/2004, Série I.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E MINISTÉRIO DA CULTURA (1999), *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspetiva das Políticas Públicas. Relatório do Grupo de Contacto entre os Ministérios da Educação e da Cultura*. Lisboa: Ministério da Educação e Ministério da Cultura.

XAVIER, J.B., CORDEIRO, I., SOROMENHO, M., FOLHADELA, P., CARRETAS, P., FONSECA, P. (2004). *Relatório do Grupo de Trabalho, Ministério da Educação e Ministério da Cultura*. [9.11.2016]. <http://www.fpce.up.pt/ciie/OCE/>.

SOBRE A DEFESA DO ENSINO ARTÍSTICO

Marta Cordeiro

ESTC - Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa
Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudos em
Belas-Artes (CIEBA).

Considere-se a especial importância da Arte. Considere-se, em seguida, a especial importância da Arte no desenvolvimento dos indivíduos, preocupação que se tem consubstanciado no sistema educativo português naquilo que se designa comumente de “educação artística”, “educação pela arte”, “expressões”, entre outras possibilidades conceptuais. Considere-se, por último, a importância do Teatro como parte integrante deste campo e parte fundamental no crescimento dos indivíduos, nomeadamente através da introdução do jogo dramático.

Os programas curriculares propostos pelo Ministério da Educação são, a esse respeito, claros: existe, desde cedo, a preocupação de incluir o “Domínio da Educação Artística” nos conteúdos do ensino pré-escolar. No documento que orienta este ciclo – *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*¹ – pode observar-se o entendimento da Educação Artística enquanto possibilidade de expressão, comunicação, representação e relação com o real, qualidades que devem ser exploradas a partir de disciplinas como as artes visuais, o teatro, a música ou a dança², existindo conteúdos

1 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. Lisboa: Direcção-Geral da Educação, 2016. Disponível em http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf (acesso em 8.11.2016).

2 Cf. *Op cit*, p.6.

e estratégias específicas recomendadas para cada uma destas áreas. No domínio da Educação Artística é valorizada a capacidade de expressão e comunicação mas, também, o acesso à Arte e à Cultura, a potenciação da criatividade e o desenvolvimento do espírito crítico e é enfatizada a necessidade de intervenção de um profissional competente (no caso, o educador), para que a criança atinja um «gradual conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas»³.

A atenção dirigida à Educação Artística encontra seguimento no primeiro ciclo, sendo operacionalizada através do documento *Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico – 1.º Ciclo*⁴. Neste, no capítulo “Educação e Expressão Dramática”⁵, encontra-se um texto introdutório que defende a importância desta disciplina através da real possibilidade de dialogar com «problemas de observação, de equilíbrio, de controlo emocional, de afirmação individual, de integração no grupo, de desenvolvimento de uma ideia, de progressão na ação»⁶. Seguidamente, são propostas metodologias de trabalho divididas em secções que abordam as grandes áreas do jogo dramático, a saber: corpo, voz, espaço, objetos, linguagem não-verbal, linguagem verbal, linguagem verbal e gestual. Esta proposta continua a creditar conteúdos, saberes, competências técnicas e metodologias específicas no domínio da Educação Artística e, em particular, no campo do Teatro, aqui oferecido na forma de jogo dramático.

O modelo que preside a organização curricular do ensino pré-escolar e do 1.º ciclo, que integrava a Educação Artística e, nesta, a expressão dramática altera-se na passagem para o 2.º ciclo: os saberes subdividem-se em unidades curriculares autónomas e, no caso das artes, a subdivisão implica a amputação da área específica da expressão dramática, que desaparece enquanto programa de frequência obrigatória. É dada a cada escola a possibilidade de oferecer determinadas unidades curriculares, de acordo com as necessidades do seu projeto educativo e adivinha-se, nas orientações do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho, a intenção destas

3 *Op cit*, p.47.

4 PROGRAMA DE EXPRESSÕES ARTÍSTICAS E FÍSICO-MOTORAS DO ENSINO BÁSICO – 1 CICLO. Lisboa: Direcção-Geral da Educação, 2016. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/expressoes-artisticas-e-fisico-motoras> (acesso em 8.11.2016).

5 *Op cit*, pp. 77-85.

6 *Op cit*, p. 77.

ofertas de escola terem em consideração a expressão dramática. No artigo 12.º, dedicado às “componentes curriculares complementares”, pode ler-se:

1 – As escolas dos 2.º e 3.º ciclos podem oferecer componentes curriculares complementares com carga horária flexível que contribuam para a promoção integral dos alunos em áreas de cidadania, artísticas, culturais, científicas ou outras.

2 – A oferta de componentes curriculares complementares deve ser efetuada através da utilização de um conjunto de horas de crédito, definidas em despacho normativo do membro do Governo responsável pela área da educação.⁷

A oferta da expressão dramática passa a situar-se no domínio da possibilidade e a depender da vontade de cada escola e da existência de horas disponíveis.

Esta lógica mantém-se no 3.º ciclo, cujo currículo continua a integrar as opções: à “componente curricular complementar” ou “oferta de escola” (igualmente regida pelo Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho) junta-se um pacote de horas a dividir entre a unidade curricular Educação Visual e outras ofertas que, juntas, compõem a unidade “Expressões e Tecnologias”.

No currículo dos Cursos Científico-Humanísticos do ensino secundário não existe qualquer referência ao Teatro ou à expressão dramática, tão-pouco como disciplina opcional. É curioso observar que, mesmo no Curso de Artes Visuais, onde é indicada a licenciatura em Teatro como «curso superior relacionado»⁸, não existe a preocupação de oferecer aos alunos qualquer competência específica na área.

A estrutura do ensino secundário é complexa e conta com variadas possibilidades de prosseguimento de estudos. Desta ramificação fazem parte os Cursos Profissionais e, aqui, o Curso de Artes do Espetáculo⁹. Estranhamente, na opção Cursos Artísticos Especializados, observa-se a total ausência de formação em Teatro.

O percurso que une o 1.º ciclo do ensino básico ao ensino secundário caracteriza-se pela escassa aposta na formação artística e pelo seu progressivo desaparecimento que, no caso do Teatro, é manifesto e efetivo.

7 Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/dl_139_2012.pdf. (acesso em 8.11.2016).

8 Cf. <http://www.dge.mec.pt/curso-de-artes-visuais>. (acesso em 9.11.2016).

9 Cf. <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>. (acesso em 9.11.2016).

Este desaparecimento pode, ainda, ser visto em retrospectiva: ao longo dos últimos anos a formação artística tem vindo a perder importância, espaço, horário e o ensino do Teatro tem, certamente, superado a velocidade e grandeza desta perda. Senão vejamos:

Até à entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de Julho, no ano letivo 2012-13 existia, no 3.º ciclo, a divisão da Educação Artística em duas disciplinas: Educação Visual e uma oferta de escola de entre outras áreas artísticas (dança, música, teatro, etc.); no 9.º ano, os alunos podiam escolher apenas uma de entre as unidades curriculares Educação Visual, outra disciplina de expressão artística e educação tecnológica. Neste contexto, a unidade curricular “Oficina de Teatro” funcionava como opção. Atualmente, esta disciplina opcional pode ser artística ou tecnológica e deixa de existir no 9.º ano de escolaridade.

Compreende-se que, neste quadro, o espaço para a existência da então designada “Oficina de Teatro” se tornou reduzido, assumindo um percurso próximo daquele que teve lugar no ensino secundário: a “Oficina de Expressão Dramática”, criada no início da década de 90, desapareceu dos currículos e apenas existe como componente do currículo em determinados cursos do ensino profissional, sempre de forma residual.

Vários são os estudos e argumentos a favor do ensino da expressão dramática, que realçam a promoção dos domínios da criatividade, do autoconhecimento, da relação com o outro, dos afetos ou, de modo mais operativo, a capacidade de resolver problemas, de representar simbolicamente, de melhorar a capacidade de leitura, a capacidade vocal, o domínio do espaço, etc. Os vários especialistas presentes na Conferência Internacional de Educação Artística realizada pela UNESCO em 2016, em Lisboa, recomendam «dar à Educação Artística um lugar central e permanente no currículo educativo, devidamente financiado e com professores competentes e de qualidade»¹⁰.

Sem delongas, a atenção aos vários documentos que orientam o atual sistema de ensino português é suficiente para encontrar a argumentação que justifica o ensino artístico e, particularmente, o ensino do Teatro.

10 V. BERNARDO, Firmino – *Teatro e Expressão Dramática no Sistema de Ensino*. «Jornal de Letras». 2016. Disponível em <http://visao.sapo.pt/jornaldeletras/teatroedanca/2016-04-14-Teatro-e-Expressao-Dramatica-no-Sistema-de-Ensino>. (acesso em 9.11.2016).

Da leitura dos documentos orientadores do ensino pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico depreende-se que a integração do domínio da Educação Artística – e em particular do Teatro – implica a sua valorização enquanto área do saber autónoma e relevante. Depreende-se, ainda, que:

- a) A autonomia desta área do saber implica a existência de objetivos, conteúdos, metodologias e técnicas próprias que, por isso, merecem a existência de um programa (ou de orientações programáticas) possíveis de seguir.
- b) A autonomia da área implica a existência de um profissional capacitado a transmitir certos conhecimentos e, por isso, levar os alunos a atingir determinados objetivos.
- c) Do ponto de vista do crescimento dos alunos, a relevância da área é justificada a partir da necessidade de aproximação à Arte e à Cultura; do desenvolvimento das capacidades de comunicação e expressão; da potenciação da representação simbólica e acesso ao real; do desenvolvimento individual e relação com o grupo; da autonomização do sentido reflexivo e crítico.

Nas faixas etárias afetadas o jogo dramático é muitas vezes citado como potenciador da resolução de problemas simples e compreensão do mundo, nomeadamente através das estratégias do “faz-de-conta”. É possível que este tipo de orientação deixe de ser relevante a partir de determinada idade mas o que dizer de objetivos como “o acesso à Arte e à Cultura”, “o desenvolvimento do espírito crítico” ou “o autoconhecimento e a relação com o outro”? Como defender que, a partir da idade de 10 anos, estes objetivos deixem de merecer atenção?

Do ponto de vista dos estudantes nota-se um empobrecimento avassalador em termos humanísticos. Do ponto de vista do formador e da sua real capacidade de transmitir e gerar conhecimento, as perdas são igualmente graves.

Até ao 1.º ciclo, o educador ou o professor titular deve garantir aos alunos um «gradual conhecimento e apropriação de instrumentos e técnicas»¹¹; ou seja, depreende-se que o formador deve deter competências específicas

11 ORIENTAÇÕES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR. Lisboa: Direcção-Geral da Educação, 2016. Disponível em http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf (acesso em 8.11.2016). p.47.

para lecionar estas matérias. Na verdade (e embora se possa sempre discutir a pertinência e suficiência), os currículos das licenciaturas e mestrados profissionalizantes em educação pré-escolar ou educação básica integram componentes formativas ligadas ao Teatro ou expressão dramática¹².

Deste momento em diante a contratação de docentes afetos à expressão dramática passa a situar-se no âmbito da contratação de escola, num percurso paralelo ao da própria disciplina, igualmente dependente da oferta de cada escola. Como não existe um grupo de recrutamento para a área do Teatro, os professores candidatam-se em concursos locais, ao abrigo da contratação de supostos “técnicos especializados” ou em concursos com normas muitas vezes ambíguas e subjetivas. Destas, fazem parte entrevistas, portefólios, experiência na área (ao abrigo do ponto 11 do artigo 39.º do Decreto-Lei 132/2012), que abrem caminho a equívocos na avaliação e injustiças na seleção.

Se – como assumem as *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* e o *Programa de Expressões Artísticas e Físico-Motoras do Ensino Básico – 1.º Ciclo* – existe uma área com competências, saberes e metodologias próprias, passível de ser lecionada por professores com formação académica adequada que se encontra, aliás, devidamente estruturada enquanto licenciatura (e mestrado e doutoramento) no sistema de ensino superior português deve, então, considerar-se a figura do professor de Teatro de forma igual à dos demais professores contratados pelo Ministério da Educação.

Considerar a existência de oferta formativa na área do Teatro implica reconhecer a existência de professores que lecionam estas disciplinas e, estes, devem ter direitos e deveres iguais aos dos demais colegas. Isto implica a possibilidade de concorrer a um grupo de recrutamento próprio, com habilitação profissional. Implica, ainda, tornar claro que só a formação académica pode conduzir ao ministério destas unidades curriculares e que a formação não pode ser substituída por experiência profissional, interesses ou formações de outras naturezas, de forma aliás análoga ao que se verifica noutras áreas do saber.

12 A título de exemplo, veja-se o caso da Licenciatura em Educação Básica da Escola Superior de Educação de Lisboa, com Teatro I e II.

V. <http://www.eselx.ipl.pt/oferta-formativa/licenciaturas/licenciatura-em-educacao-basica>. (acesso em 9.11.2016).

O esforço que foi feito na primeira década do século XXI para profissionalizar os docentes em funções, considerando que a formação dos docentes deve abranger os domínios científicos e pedagógicos não deve ser omitido ou deixado de aplicar aos professores de Teatro. Mas, para que possa sequer existir uma formação pedagógica num futuro mestrado profissionalizante é preciso, primeiro, criar um grupo de recrutamento que defina a carreira profissional destes professores.

O Departamento de Teatro da Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa forma, há décadas, profissionais e artistas nas áreas da Interpretação, Design de Cena, Produção, Encenação e Teatro e Comunidade. Deste universo de estudantes, muitos são os que se dedicam ao ensino, seja através de programas não formais como em programas devidamente integrados nas escolas. Colaboram em oficinas de teatro, nas designadas “Atividades de Enriquecimento Curricular” ou em unidades curriculares que integram os currículos do ensino básico e fazem-no de forma competente e continuada.

O apelo ou exigência que aqui fazemos tem por base a observação do percurso destes estudantes e ex-estudantes: verificamos a lacuna na sua formação anterior à entrada na ESTC, sem qualquer abordagem ao Teatro; verificamos, na sua saída, a discrepância entre aquilo que dão, com o seu trabalho, às escolas e aquilo que recebem da tutela, como seus funcionários.

Parece-nos que o caso de estudo da população da ESTC é o caso de todos os estudantes do ensino básico e secundário e é, igualmente, o caso de todos os professores de Teatro. Por isso, em suma, pedimos que:

Seja reconsiderada a existência da expressão dramática no ensino básico e secundário, fazendo a sua real valorização e permitindo o acesso das crianças e jovens ao Teatro.

Seja criado um grupo de recrutamento para os professores de Teatro, equiparando-os aos demais professores e permitindo a sua profissionalização.

Texto revisto por Conceição Mendes. Aprovado pela Comissão Técnico-Científica do Departamento de Teatro da ESTC-IPL de 7/02/2017.

