

# Exercício. Pensar a educação aprendendo com as artes

<sup>1</sup>Elisabete X. Gomes

<https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.128>

Assinalar o aniversário de um projeto de formação com um livro coletivo é uma iniciativa plena de abertura ao mundo e à reflexão. Por isso, aceitei este convite com um imenso prazer de poder fazer parte e, fazendo-o, só poderia corresponder ao estímulo pensando-escrevendo pela primeira vez sobre algo que me tem inquietado e ocupado: as relações entre educação e arte. O meu campo de trabalho tem-se situado na docência, especificamente na formação inicial de educadoras/es de infância e de professoras/es do 1º ciclo do ensino básico; contudo, a minha investigação, nos últimos anos, tem procurado explorar o cruzamento entre arte e educação, mais especificamente entre práticas e processos artísticos e pedagógicos (Assis, Gomes, Pereira & Pires, 2017; Pires, Alves & Gomes, 2019). Neste texto, pretendo exercitar-me na apresentação, não de respostas, mas de propostas e de interrogações que justifiquem o interesse que tenho nestas aproximações entre dois campos.

Desenvolvo este exercício a partir do desafio de Jorge Larrosa (2015) que, entre as suas *regras para pensar e habitar a educação estabelece a necessidade de aprender com as artes*:

Si nous croyons que la pensée sur l'éducation est aussi une question d'expression, nous devons apprendre du cinéma, de la littérature, des arts visuels, des arts de la scène, etc. Je ne dis pas utiliser les arts, mais bien apprendre des arts. Non seulement de leurs grammaires, mais aussi de leurs silences. Non seulement de leurs produits mais aussi de leurs méthodes, de leurs procédés. Et non seulement de leurs œuvres, mais aussi de leurs modes d'exposition, ou de publication, de la manière dont ils cherchent la relation avec le public et avec la sphère publique. Il ne s'agit pas d'imiter les arts, mais de nous laisser inspirer par elles. Chercher une manière pensive d'écrire (et pas seulement de façon argumentative, orientée à avoir raison, ou à donner des raisons), et un lecteur pensif (et pas seulement un lecteur qui est d'accord, ou qui ne l'est pas). Ne pas renoncer à inventer, à produire, comme le disait Foucault, des fictions avec des effets de vérité. Et surtout, que l'expression soit à la fois, une problématisation de l'expression, une interrogation des formes d'expression. (Larrosa, 2015, p.12)

<sup>1</sup> É Professora Adjunta na área de Pedagogia na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich (2014-2020) e membro integrado do CICS-NOVA. Concluiu tese de doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa em 2011, com o título "Perspetivar as cidades como espaços públicos de educação de crianças".

Eu poderia terminar aqui o meu texto, já que todos os argumentos estão condensados nestas palavras. Contudo, e continuando a acompanhar as regras de Larrosa, para a constituição da minha vida *pedagógica*, eu preciso de melhor assumir e exercitar a minha leitura e vivência destes argumentos. É o que tento fazer de seguida.

### **A educação pode reinventar as suas gramáticas – aceitar os seus silêncios e não apenas as suas declarações propositivas**

A educação precisa de pensar e repensar os seus métodos e processos, não apenas os seus produtos. Para mim, um dos aspetos mais intrigantes e constrangedores no domínio da ação educativa é um tácito desconhecimento ou negligência pelos percursos errantes da pedagogia. Irene Lisboa (2015 [1926]), há um século atrás, começava exatamente por expor a sua posição de vigorosa fragilidade quando apresentava o seu pensamento educativo vivo:

A mim, obscura e desafeita ao formalismo das conclusões há-de custar-me a acilhar, a manter o espírito sob acicate. Amparando-me, porém, à memória falarei do que fiz e do que vi, dos meus erros e tentativas. Quando me referir à “escola atraente” sairei dos meus estreitos âmbitos e aludindo aos meus erros darei o passo das pequenas conquistas e reconsiderações. (Lisboa, 2015 [1926], p. 155)

Pensar com hesitações, apresentar-se com questões, afastar-se da necessidade de ter certezas, e colocar-se na posição de querer tentar, ensaiar, repetir, pôr-se perante o outro. São posições e exposições que farão de nós melhores professores.

No trabalho de acompanhamento do projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian, houve para mim um momento de ganho, de risco, de inovação: publicar um livro que não é um manual, mas oferece indicações e sugestões de ação pedagógica e artística; não é um livro de reporte científico, mas integra apresentação do projeto e de alguns resultados de investigação; não é pura divulgação de boas práticas, mas apresenta, com expectativa de disseminação, um projeto de formação promovido por uma instituição de referência; os autores não são apenas os autores do programa de formação de professores, mas também são investigadores, artistas, e professores. Na companhia instigadora de artistas cúmplices do re/fazer pedagógico, depois de meses de experiências, de estímulos e de conversas, alguns professores, escreveram e reescreveram a sua prática, as tentativas de reinvenção da sua ação pedagógica:

Ter uma parceria artística em sala de aula, planificar as actividades com alguém que não é um professor, fazer uma residência artística (...). O trabalho que a dupla realizou foi um acto de criação pedagógica, que, como todos os actos de criação, não surgiu da aplicação de uma teoria, ou de uma fórmula, nem mesmo da tradição (...). É um salto no escuro, pura experimentação, sem garantias de se conseguir que a Física se transforme de difícil em fácil. (Rebordão, 2017, p. 108)

O que gostaria de ter conseguido fazer mas não consegui: ter tido mais tempo para trabalhar de modo mais oficial com os alunos; fazê-los reflectir mais sobre os seus escritos e re-escrevê-los; ter saído mais da escola. (Bárcia, 2017, p.120)

Uma professora de português participante neste projecto entende que avaliar os conteúdos explorados num projecto com estas características é uma reinvenção diária, não pela falta de elementos, mas pelo facto de obrigar o professor a desviar-se do paradigma instituído. (...). Os professores, entre normativas e reorientações dos Conselhos Pedagógicos, vão encontrando espaço para fazer um pouco diferente e para reavaliarem a sua própria avaliação. (Cruz, 2017, pp. 124, 129)

A reinvenção de clássicos instrumentos da ação pedagógica, como o caderno diário, fez-se, também, no diálogo com a metodologia dos livros de artista e das autobiografias; assim também as rotinas (ingrediente fundamental da vida escolar) passaram de rotineiras a rituais disruptivos estruturantes da compreensão do que acontece em cada aula. Experimentaram a educação como ação no presente e não apenas como projeção nas classificações futuras dos seus alunos; fizeram-no, até, em cima de um palco (haverá maior símbolo da efemeridade?).

E eu, professora do ensino superior, que opções, que ensaios, que tentativas caracterizam a minha prática pedagógica? A posição que assumo na formação é a do *mestre ignorante* (Rancière, 2010):

O *Mestre Ignorante* expunha a teoria excêntrica e o destino singular de Joseph Jacotot, que fizera escândalo no início do século XIX ao afirmar que um ignorante podia ensinar a outro ignorante aquilo que ele próprio não sabia, ao proclamar a igualdade das inteligências e ao opor a emancipação intelectual à instrução do povo. (Rancière, 2010, p. 7)<sup>2</sup>

De facto, o lugar que escolhi é o de quem não é educadora de infância nem professora do 1º ciclo, mas faz formação de novas educadoras professoras – sem pretender que façam como eu fiz, porque eu nunca fiz, sem ter exemplos vivos que sirvam de modelo, sem ocupar o lugar de quem sabe mais e melhor o que fazer em cada situação. Procuo apenas dar tempo-espço e textura a questões, reformulações, possibilidades, relações, interações; procuro acima de tudo não me repetir e sentir-me singular no modo de agir profissional. Porque acredito que “os percursos pedagógicos definem-se pela insatisfação face ao estado da escola e pela busca de novos caminhos” (Nóvoa, 2001, p. 3), sei que as/os estudantes precisam de ganhar apreço pela busca e de treinar fazê-lo no contexto seguro que é a escola de formação.

### **O pensamento sobre educação é um modo de expressão que pode ser exposto no espaço público**

O pensamento, a investigação e a formação podem assumir silêncios, hesitações, questionamentos, transitando de uma racionalidade técnica para uma abordagem ética e estética sobre as possibilidades da educação. Que parte do pensamento sobre educação se publica? O que se publica? Onde se publica? Em que língua se escreve? Com quem se dialoga?

Nóvoa (2002) quando nos propõe a emergência de um espaço público da educação refere a relevância da construção de conhecimento dentro da profissão docente e em diálogo com outros agentes e instituições que, com a escola, contribuem para a construção de

<sup>2</sup> Neste livro, o autor apresenta um ensaio muito estimulante para o exercício que eu aqui quero fazer: parte da sua teoria sobre o trabalho pedagógico de Jacotot, sintetizado no conceito de “Mestre Ignorante”, para introduzir a reflexão sobre o lugar do espectador de arte, sobre a possibilidade de um “Espectador emancipado” perante o trabalho artístico (e não através/por via do trabalho artístico).

redes de educação e cultura. Oferece uma visão promissora, mas utópica na medida em que o espaço público é sempre um lugar de tensões e nem sempre de acesso público, já que para aparecer no espaço público é preciso ter ganho o reconhecimento dos outros e das instituições. Por estas razões, entre outras, muitos têm sido os autores que deslocam o foco de *espaço público* para a *construção do comum* pela necessidade de legitimar a heterogeneidade de formas de organização social e de aceitar a sua imprevisibilidade: “A república funda-se na comum pluralidade dos homens e não na absolutização privada do direito do indivíduo” (Silva, 2011, p. 23). Pergunta-se ainda: “*como é que se faz um nós, como é que se faz o estar-em-conjunto*”?

Este tema da relação com os outros, com a comunidade, com espaço público e com o público atravessa de modo visceral o território artístico. Matarasso (2019) elabora sobre a diferença entre a abordagem da *democratização do acesso à cultura e às artes* (em que se coloca a ênfase na facilitação do acesso à obra de arte consagrada), e a construção da *democracia cultural*, que pode ser entendida como “o direito e a capacidade de participar de forma livre, plena e igual na vida cultural da comunidade, de fruir das artes e criar, publicar e distribuir trabalho artístico” (p. 84). E acrescenta: “a questão não é, nem nunca foi, as pessoas não apreciarem a arte. É se o Estado reconhece a arte que elas apreciam, e se elas apreciam a arte que o Estado reconhece” (Matarasso, 2019, p. 75).

O autor sublinha a relevância do trabalho de Paulo Freire, nomeadamente da sua conceptualização do *oprimido*, para repensar o lugar das pessoas na criação, fruição e diálogo artístico e cultural. É interessante alimentar este diálogo entre arte e educação. Interessa-me interrogar o papel das/os estudantes e das/os professores na decisão e no diálogo em torno do que se ensina e aprende, e *do que se faz para ensinar e aprender*. Perante a industrialização das práticas de ensino e a progressiva e silenciosa escalada da submissão da pedagogia aos seus efeitos exteriores, o pensamento educativo deve ocupar-se de abrir espaço para a ação livre. Acima citei as palavras de professores que assumo como exemplo por escreverem publicamente sobre o que fazem, sobre o que tentam fazer, e não apenas sobre resultados da sua ação na conduta dos seus estudantes. Por outro lado, no ensino superior, em Portugal como noutros países, somos confrontados com a tendência mercantilista das publicações<sup>3</sup> e com uma certa hegemonia relativa ao conteúdo e à forma das publicações *que contam* na análise dos percursos de investigação. Ao escrever este capítulo e colaborar neste livro, sinto que outras oportunidades surgem e resistem. Sublinho e cumprimento os seus editores que abrem mão da predeterminação dos conteúdos, expondo-se ao pensamento de convidados, feitos autores livres para escreverem e interrogarem, para se posicionarem no campo da educação e da arte, para que o ensino superior se pense e repense, se faça e refaça continuamente e expressivamente.

<sup>3</sup> Denunciada, entre outros autores, por António Nóvoa (2015) ou por Gert Biesta (2010).

## Referências

- Assis, M., Gomes, E. X., Pereira, J. S., & Pires, A. L. (Edits.). (2017). *10x10: Ensaios entre arte e educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bárcia, M. (2017). O lugar do professor. In M. d. Assis, E. X. Gomes, J. S. Pereira, & A. L. Pires, *10 x 10. Ensaios entre arte e educação* (pp. 117-121). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Biesta, G. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy*. Colorado: Paradigm.
- Cruz, P. (2017). Avaliar os alunos depois do 10x10. In M. d. Assis, E. X. Gomes, J. S. Pereira, & A. L. Pires, *10x10 Ensaios entre arte e educação*. (pp. 123-129). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Larrosa, J. (2015). Règles pour dire, penser et habiter l'éducation. *Interações*, 11 (37), 5-23. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/archive>
- Lisboa, I. (2015). A Escola Atraente. (republicação de texto original de 1926) *Investigar em Educação, II série, nº 4*, 155-169.
- Matarasso, F. (2019). *Uma arte irrequieta. Reflexões sobre o triunfo e a importância da prática participativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2001). Eu pedagogo, me confesso. Diálogos com Rui Grácio. *Inovação*, 14 (1-2), 1-23. Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/4821>
- Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem investigador em Educação. *Investigar em Educação, II Série Nº3*, 13-22.
- Pires, A. L., Alves, M. G., & Gomes, E. X. (2019). Entre escolas e equipamentos de arte e cultura: em busca de outros tempos e espaços de educação. Comunicação apresentada. *Tempos, espaços e artefactos em educação*. XXVI Colóquio da AFIRSE Portugal. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Rancière, J. (2010). *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Rebordão, Â. (2017). Transdisciplinaridade e comunicação de conteúdos científicos. In M. d. Assis, J. S. Elisabete X. Gomes, & A. L. Pires, *10x10. Ensaios entre arte e educação* (pp. 107-109). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, R. (2011). Apresentação (elegia do comum). In G. Didi-Huberman, J. Rancière, M.-J. Mondzain, B. Stiegler, R. Silva, & L. Nazaré (Edits.), *A república por vir. Arte, política e pensamento para o século XXI* (pp. 11-37). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.