

## A arte em educação e um modelo pedagógico alternativo

**Francisco Coelho Neves**

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto  
Centro de Investigação e Intervenção Educativas  
Fundação para a Ciência e a Tecnologia

[franciscocoelhoneves@gmail.com](mailto:franciscocoelhoneves@gmail.com)

### Resumo<sup>33</sup>

O presente artigo estrutura-se em dois pilares articulados: a observação participante de um modelo pedagógico alternativo – uma escola privada em regime de ensino doméstico, com mais de uma década de funcionamento (1º e 2º ciclos), apoiada numa filosofia pedagógica de educação pela arte – e a apropriação reflexiva de contributos de alguns autores importantes para a compreensão da arte em educação.

Rancière (2010) falava d'o *comum*, lugar de partilha de um sensível. Deve a escola, na ordem líquida hipermoderna (Bauman, 2011), com o contributo da arte, ser o lugar desse *comum* fundamental, para além de uma aprendizagem tecnicista esvaziada de significado cultural e ontológico? Se partirmos do princípio que a arte é essencial para o desenvolvimento integral do sujeito e que é secundarizada nos currículos da escolaridade 'regular', devemos procurar modelos possíveis da sua integração a bem desse desenvolvimento desejável. Efland (2004) e Parsons (2010) remetem para possibilidades de integração, o nosso propósito é o de apresentar a da instituição observada que propõe (e pratica) um modelo global e integrado de pensar a arte na estrutura curricular e, sobretudo, na *ideia* pedagógica.

A partir de um currículo com forte presença de disciplinas artísticas (não sendo uma escola de ensino artístico) e outras como o xadrez ou a filosofia, há um tema anual que estrutura todo o trabalho interdisciplinar. O resultado, em forma de produtos artísticos ao longo e no final do ano, não é mais importante do que o processo. A chave deste modelo é a arte no que esta propõe de mais reflexivo: procura-se a pergunta melhor e não a resposta esperada. Da diferença à liberdade interferidora, da cognição ao desenvolvimento de todos os sentidos a prioridade é a conscientização (Freire, 1967) crítica e sensível dos alunos, um modelo de interpretação holística do sujeito e da educação que encontrou na arte um lugar privilegiado para a intenção.

**Palavras-chave:** Educação, arte, currículos, filosofia pedagógica.

---

<sup>33</sup> Investigação no âmbito da bolsa de investigação com a referência SFRH / BD / 52518 / 2014, financiada pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT).

### Abstract

This paper is structured by two articulated pillars: participant observation of an alternative pedagogical model – a private school in domestic education system, with more than one operating decade (1st and 2nd cycles), sustained on an educational philosophy of education through art – and the reflexive appropriation of contributions of some important authors for the understanding of art in education.

Rancière (2010) spoke of *the common*, a place for sharing sensitivities. Should school, in our liquid post-modern order (Bauman, 2010), associate with art to become the place for that fundamental *common*, surpassing an empty and technical approach devoid of any cultural and ontological meaning? If we assume that art is essential for the integral development of the subject and that is profoundly sidelined in the curricula of 'regular' scholarship, we should look for possible models of integration for the sake of this desirable development. Efland (2004) and Parsons (2010) refer to integration possibilities, our purpose is to present the observed institution that proposes (and practices) a global and integrated model of thinking about art in the curriculum and, above all, the pedagogical *idea*.

From a curriculum with a strong presence of artistic disciplines (not being an artistic teaching school) and other like chess or philosophy, there is an annual theme that structures the whole interdisciplinary work. The result, in form of artistic products over and at the end of the year, is not more important than the process. The key of this model is the art in what it proposes of more reflective: seeking to the better question and not the expected response. From the difference to a interfering freedom, from cognition to the development of all the senses, the priority is the critical and sensitive awareness (*conscientização*) (Freire, 1967) of the students, in a holistic interpretation model of the subject and the education that found in art a privileged place for the intention.

**Keywords:** Education, art, curricula, pedagogical philosophy.

### Introdução

O presente artigo tem como objetivo apresentar reflexões do processo de observação de um contexto escolar particular – uma instituição de ensino do primeiro ciclo em regime de ensino doméstico – cruzando-as com os contributos de autores fundamentais para a compreensão das artes em educação. Trata-se, portanto, de uma leitura que atravessa algumas considerações globais acerca da relação entre arte e educação, objetivando-as na aproximação a um caso concreto, ainda que visto numa fase inicial da investigação.

No Ponto 0 apresentamos o nosso posicionamento preliminar relativamente ao entendimento daquilo que a arte pode ser em educação. Trata-se de uma declaração prévia de sentido, para que se compreenda a direção do pensamento subsequente, abordando, ainda que muito superficialmente, as questões da diferença, da liberdade e das dimensões ativas *em e pela* arte.

No Ponto I estabelecemos um caminho que parte da constatação da secundarização da arte nos currículos para a posterior articulação com duas perspetivas essenciais à leitura da arte e

da educação, a do *capitalismo artístico* de Lipovetsky & Serroy (2014) e da *conscientização* de Paulo Freire (1967), cruzadas ainda com uma invocação do *comum* de Rancière (2010).

No Ponto 2 apresentamos o caso observado através de algumas características que o definem e diferenciam, nomeando questões como o regime de ensino, a pluridocência, o currículo com grande presença de disciplinas artísticas e o fio condutor anual que conduz o processo.

No Ponto 3 fazemos uma breve reflexão final partindo de autores que sublinham a importância da arte nos currículos. Importa questionar essa integração, propor modelos que funcionem e reconhecer definitivamente o lugar da arte na educação.

### **A arte pode ser...**

A arte pode ser tudo e pode ser nada dentro da medida que lhe queiramos impor. O que é ou pode ser é intrinsecamente complexo mas importa situar a perspectiva. Quando pensamos na arte em educação devemos posicionar epistemologicamente o discurso. Essa definição, difícil, é necessária ao desenvolvimento da narrativa subsequente já que lidamos com um conceito amplo, polêmico e (possivelmente) subjetivista. Do nosso ponto de vista, a arte, para além de definições de âmbito historicista, objetivista ou relativista, inclui dimensões como a expressão, a comunicação, a sensação, a emoção, a cognição mas é, acima de tudo, um lugar de liberdade e de diferença, um lugar de oportunidade de leitura do eu e do mundo, onde se consolida o conhecimento e a ação através da interpretação transformadora do *comum* (Rancière, 2010) partilhável. É decisivo colocá-la no debate da pedagogia, problematizando visões hegemónicas instrumentalizantes da arte, da educação e dos próprios alunos. É nesse prisma abrangente que se identificam na arte variadas dimensões do trabalho educativo, sobre a qual nos debruçaremos. Detenhamo-nos por agora, como mote da discussão contígua, numa passagem de um texto de Miguel Esteves Cardoso (2001: 47) intitulado “O sabor está na diferença”:

A coisa mais bonita do mundo, mais bonita do que a beleza, é a diferença. Suponhamos que o leopardo é o animal mais bonito da terra. Mais bonito do que ver cem leopardos juntos é ver um leopardo rodeado de outros animais, feios ou bonitos. Bonito, bonito é um leopardo ao pé de um ornitorrinco, um ornitorrinco ao pé de um flamingo, um flamingo ao pé de um crocodilo. (...)  
Acontece, porém, que vivemos num tempo igualitário, unificador e racionalista em que as diferenças que ainda existem tendem a ser abolidas. Nota-se em tudo. Uniformiza-se, massifica-se, burocratiza-se como nunca antes. É muito benéfico, económico e democrático; traz muitas vantagens às populações e é também uma grandíssima chatice.

Como o autor de forma mordaz refere a uniformização é uma “grandíssima chatice”. A burocratização igualizante é profundamente delimitadora daquilo que é precisamente a beleza da existência e do seu sentido: a diferença de todos e de cada um por entre todos e cada um, para a construção de um *comum* mais inteligente, democrático e compreensivo. Uma diferença enriquecedora e nunca discriminadora: a “assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros” (Freire, 1967: 47).

A arte pode ter um papel fulcral numa mudança educativa onde se dê primazia à expressão *da* e *na* diferença, tendo em conta a oportunidade de que se reveste para uma liberdade maior e

melhor, enraizada numa perspectiva ontológica do direito de se ser (*Idem*: 57). Ser integralmente. Um dos lemas da escola observada na nossa investigação, que a diretora refere como ideia estruturante do pensamento pedagógico da instituição, é precisamente o de que “a ciência estuda a diferença, a arte alimenta-se dela”. É exatamente nesse reconhecimento que se permitirá a entrada de outro tipo de ideias sobre aquilo que se deve ensinar e aprender, numa lógica muito mais aberta à ambiguidade e menos deterministicamente do número e da letra – ainda que igualmente importantes e desejavelmente articulados. Na diferença em que se reconhece a possibilidade de *uma(s)* liberdade(s) abre-se a porta da compreensão maior ao percurso educativo singular, que pode constituir-se na pergunta de sentido e na procura do processo de resposta pertencente e comunicativo.

Kurt Wagner, compositor, cantor e guitarrista, da banda americana Lambchop, disse numa entrevista que *a arte consiste em se ter a consciência daquilo que se está a perguntar*. É esta a questão central da arte em educação. Partindo da liberdade da diferença a arte impele num sentido reflexivo que levanta perguntas e investiga as soluções, no caso, expressivas, mas essencialmente comunicativas. É neste sentido que Cindy Foley, numa conferência nos Estados Unidos, fala de uma passagem da educação pela arte para uma educação pelas ideias, tendo como base sistémica o processo de trabalho do artista que duvida, pergunta, investiga, hesita, produz, expressa e comunica.

A essencialidade da integração da arte nos currículos passa pelo reconhecimento de que em si encerra dimensões importantes e únicas para uma leitura analítica, interpretativa, expressiva e comunicativa do *enigma* sociocultural, político e pessoal. A arte pode e deve ser vista, portanto, como algo que extravasa a pura formalidade técnica ou o lado lúdico geralmente associados, para se enquadrar definitivamente como um mecanismo singular no desenvolvimento de capacidades cognitivas, emocionais, motoras, sensitivas e afetivas<sup>34</sup>, e, sobretudo, como um elemento agregador de matérias, articulando-as para um conhecimento significativo, empático e importante para o aluno e a comunidade.

### **Da secundarização da arte nos currículos a uma leitura de sentido**

Apesar de um reconhecimento científico com mais de cinquenta anos (Read, 2010) e da própria evolução epistemológica e conceptual, a educação pela arte e as artes têm vindo a ser negligenciadas nos programas escolares. Ana Mae Barbosa (2010) afirma que a inclusão efetiva da arte nos currículos está ainda longe de se verificar, até mesmo nos países mais desenvolvidos. Martha Nussbaum, filósofa norte-americana diz que “programas de artes e humanidades, em todos os níveis, estão a ser excluídos” (2012: 23). Em Portugal, Teresa Eça, atual presidente da International Society for Education Through Art, chama a atenção para a necessidade “de um novo paradigma” (2010: 15) educacional. A autora fala mesmo, e no sentido da criação de condições para a criatividade, que “temos que virar tudo do avesso” (*Idem*: 19), sem “arte e educação através da arte a expressão cultural dos povos seria extremamente reduzida” (*Idem*:21). Outros autores afirmam que a “a escola está a ser

---

<sup>34</sup> Ariana Cosme, partindo da análise da obra de David Best (1996), autor que se insurge contra a separação entre arte, razão e cognição, afirma que as experiências nas áreas da educação artística – devendo fazer parte de qualquer projeto de educação escolar básica (Cosme, 2011: 162) – são decisivas para que “cada um tenha a oportunidade de se afirmar como um ser que, relacionando-se com outros seres e com tarefas específicas, tem a oportunidade de construir-se como uma pessoa onde as dimensões cognitiva, ética, volitiva, emotiva e afetiva se entrecruzam como um todo, no momento em que se condicionam entre si e, deste modo, se codefinem” (*Idem*: 162-163).

transformada numa escola mínima. (...) tudo aquilo que está relacionado com as expressões artísticas, (...) a arte e a música, estão a desaparecer” (Teodoro, in Martins, 2013: 24). “O que a escola não está a conseguir encontrar é um equilíbrio entre a razão e a arte.” (Figueiredo, in Martins, 2013: 24).

Se pensarmos no currículo para o 1º Ciclo verificamos que às Expressões Artísticas e Físico-Motoras estão destinadas um mínimo de 3 horas semanais<sup>35</sup>. Ainda que as 3 horas se cumprissem, o que na prática não acontece, e excluindo as igualmente importantes atividades Físico-Motoras, que tempo estaria destinado à música, à dança, às artes plásticas, ao cinema, ao teatro? Já para não referir as artes digitais, embora possam estar presentes no âmbito de todas as anteriores. Há, efetivamente, um problema de tempo. Outra questão prende-se com a formação dos docentes, que não os prepara adequadamente para esse tipo de funções. Todavia, esse é um outro problema no qual não entraremos no presente artigo.

O terceiro obstáculo tem que ver com os ‘inimigos’ dentro da arte, que são alguns dos seguintes: exclusivismo do lúdico, imposição programática vazia e des-significativa, avaliação exclusivista da técnica (que técnica?), a mitificação dos processos artísticos, a sobrevalorização do experimentalismo sensitivo e livre sem propósitos pedagógicos. Embora estes pontos sejam importantes para e no processo artístico não podem ser vistos como fórmulas estanques de o apresentar no *momento* pedagógico. Como referimos, a arte em educação pode e deve ser muito para além dessas aplicações que se tornaram repetitivas e puramente supérfluas dentro da instituição escola. A desvalorização da arte enquanto disciplina legítima e necessária é óbvia, mas há sempre uma festa de natal ou de carnaval onde, através da arte, instrumentalizante e instrumentalizada, se adorna a *ideia* de escola para o público, os pais e os alunos. Da necessidade oca se passa a uma mensagem perigosa constante que se propaga na sociedade: a arte é ornamental, possivelmente divertida e está reservada a certos momentos de celebração. Não é uma disciplina, ou área, “séria”. Tem, portanto, de se “combater” desde dentro esta contaminação errónea de uma mentira que se toma por verdade.

### **O capitalismo artístico de Lipovetsky e Serroy e a conscientização de Freire**

Para uma leitura de sentido que estabeleça relações de pensamento entre arte e educação, com o intuito de aproximar os conceitos, recorreremos aos contributos de alguns autores através dos quais faremos um itinerário interpretativo até à escola observada.

Esta presença ‘esquizofrénica’ da arte em educação não representa a visão (aparentemente) paradoxal que Lipovetsky & Serroy (2014) nos apresentam do mundo. Segundo os autores vivemos no período do capitalismo artístico na era da globalização. O conceito de “capitalismo artístico” (ou estético, tal como nos é apresentado no título do livro. Não importa aqui procurar uma possível diferença epistemológica) “designa o sistema económico que trabalha para estetizar todos os elementos que compõem e organizam a vida quotidiana. (...) Estamos no estado estético do consumo” (2014: 363). O que isto quer dizer é que estamos perante um esmagamento do apelo estético que serve interesses capitalistas e não pedagógicos. Apesar (daí a condição aparentemente paradoxal) da presença massiva da arte (ou da artialização de elementos) em cada vez mais áreas da sociedade do consumo não estamos mais críticos, reflexivos e participativos. “Na época hipermoderna estamos cada vez mais abertos à arte, mas esta é cada vez menos capaz de nos tocar profundamente e de criar uma «participação vital»” (*Idem*: 442).

<sup>35</sup> Informações disponíveis em: <http://www.dge.mec.pt/matriz-curricular-do-1o-ciclo>

Aceitando esta tese poder-se-ia pensar que é bom que a escola não se abra deste modo à artialização de tudo, no sentido da permeabilidade nefasta às dinâmicas do mercado. Essa não seria, contudo, a leitura integralmente correta. São processos diferentes de que se está a falar. Por um lado observamos, de facto, uma impressão estética a tudo o que consumimos, por outro estamos cada vez mais submersos numa quantidade de informação entorpecedora, sem sequer termos as ferramentas que nos permitam ler a artialização que se nos impõe. Se não trabalharmos nas escolas esses mecanismos de descodificação visual, por um lado, e, por outro, o que os próprios de investigação e produção artísticos nos dizem, estaremos a realizar um trabalho incompleto do ponto de vista da preparação do presente e do futuro dos alunos.

Esta torrente estética que preenche o mundo é ainda potenciadora de algumas situações fragilizantes. Para além das questões de identidade, hoje mais difusas dada a globalização cultural, pensamos estar-se a criar um sentimento de angústia permanente por aquilo que (ainda) não se é, tendo com conta o que vemos os outros serem. É como se fôssemos um portfólio inacabado que funciona não num sentido positivo de evolução, transformação e sentido, mas num negativo de perene insatisfação e frustração pelo que não se é. É mais o *ter*, o *gostar* e o *mostrar*, e muito menos o *ser*, o *pensar*, o *saber*. É tudo uma questão do que se *consume* e *gosta*. Esta estetização “tem mais a ver com um mundo frenético e dopado do que com uma vida semelhante a uma obra de arte” (*Idem*: 464). A arte está em todo o lado, mas como é que nos pode ajudar?

Paulo Freire é um autor decisivo para a exploração desta ideia da vida semelhante a uma obra de arte. Dos mais influentes, citados e estudados educadores, Freire é determinante pela sua abordagem humanista, que respeita e sabe dos contextos culturais e políticos e sublinha o papel da educação na transformação positiva do *eu* e das comunidades. Continua a ser muito relevante evocar algumas das suas ideias para a discussão da educação de hoje e, nomeadamente, para pensar nas questões que a relacionam com a arte.

O conceito de *conscientização*, complexo e flutuante, é uma chave de acesso à decifração do enigma. Paulo Freire fala-nos de uma aproximação crítica à e da realidade tendo em vista uma descodificação e a conseqüente ação consciente sobre esta. Ser, portanto, capaz de ler, interpretar e transformar o *hiperespetáculo* de que falam Lipovetsky e Serroy (*Idem*). A ação deve acontecer através de uma vigilância crítica (Freire, 1967: 106) permanente para que não esteja carregada de uma decifração ingénua (*Idem*: 60) da realidade. É a intencionalidade da ação informada tornada interferidora e transformadora (*Idem*: 41). Nesse sentido, o autor propõe uma articulação entre pensamento e linguagem (expressão) gerada na relação dos sujeitos com a (sua) realidade. É importante seccionar analiticamente a globalização para se perceber onde está o nosso lugar, distinguindo saudavelmente raízes socioculturais, importantes para a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos que têm formas particulares de pensar e de comunicar. A educação deve, necessariamente, ser feita com eles, para eles. É partindo de uma herança comum singularizada na idiosincrasia do indivíduo, que é de determinado lugar cultural, social, político, ético ou religioso, que se permite a decisão da matéria e o veículo do ensino. É importante conscientizar em relação. Saber localizar essa ação para uma pergunta mais eficaz de caminho.

É interessante como Paulo Freire, em projetos de alfabetização, recorreu a desenhos de um artista brasileiro para ‘desbloquear’ caminhos até à significação de quem lhe estava na frente. O poder da imagem foi decisivo para a posterior ação pedagógica, abrindo trilhos, à partida empáticos e perceptíveis, que tornaram possíveis resultados muito positivos. Nesta linha de

pensamento, a arte deve potenciar a inteligibilidade do real, fornecendo ferramentas úteis à intencionalidade da consciência efetivamente integrada, significativa para os atores e interferidora. A arte, mobilizando dimensões comunicativas apreensíveis descobre espaços interessantes de consolidação de aprendizagens conscientizantes porque pertencentes, significativas, importantes, erigindo pontes entre a(s) realidade(s), o pensamento e a linguagem.

Nesse sentido Rancière fala-nos da arte e da partilha do sensível enquanto agentes interligados que contribuem para a mudança política e social, do comum e das partes exclusivas (Rancière, 2010: 13) Para o autor francês “o comum” não é um atributo tácito mas uma construção conjunta, em partilha com as comunidades, colocando “em comum o que antes não o era” (*Ibidem*). É relevante a escola questionar-se acerca do comum do presente e das partes que o compõem. O que é realmente importante aprender? Como? O que é o aluno e o mundo? O que é o aluno no mundo? Se, de facto, estamos numa era globalizada, num tempo e num espaço líquidos (Bauman, 2011), será realmente essencial continuar a centrar (e saturar) os programas de uma ideia racionalista fundamentalista? O que é, afinal, saber pensar? É o pensamento que educamos hoje nas escolas? Que quantidade de matéria devemos saber para que essa aferição se possa fazer? Devemos continuar a ser invólucros de uma programação alheia, profundamente direcionada numa lógica empresarial capitalista? Que espaço pode ser a escola, dentro dessa ideia de *comum conscientizado*, de que nos falam estes autores? Como viver na ambiguidade entre aquilo que o capitalismo quer fazer passar como arte e o que realmente importa definir como algo que pode constituir-se como muito relevante em termos éticos, construtivos, expressivos, originais e, em última estância porque melhor veiculadas as mensagens, cooperantes e solidários?

### **Um modelo alternativo de educação pela arte**

No âmbito do nosso doutoramento realizamos observação participada numa escola que tem por base uma filosofia pedagógica de educação pela arte – instituição que manteremos no anonimato dado a atual continuidade dos trabalhos. Propusemos também observar outras ações pedagógicas noutros contextos escolares, nomeadamente escolas públicas de 1º ciclo, que complementarão a visão articulada dos conceitos de arte e de educação que estudamos. Contudo, o presente artigo versa a observação dessa primeira escola que é, em vários sentidos, bastante diferente das públicas (e também das privadas). O objetivo é, tendo em conta o carácter ainda preliminar das reflexões, articular a teoria exposta com algumas das características do caso observado.

Esta escola constituiu-se na década de 70 com uma associação cultural sem fins lucrativos, com grande preponderância na área da música. Já no século XXI, em 2001, porque contava com um número significativo de crianças no âmbito das suas atividades culturais, implementou-se como escola. O seu lugar legal inscreve-se no regime de ensino doméstico. Os alunos estão inscritos numa escola pública mas frequentam esta instituição. Os exames ou provas de agrupamento têm que ser realizados nas escolas originárias, embora toda a restante avaliação, durante o ano, seja feita a nível interno de forma qualitativa para conhecimento dos estudantes e quantitativa para o dos professores.

Como não pertence à rede de ensino público cada aluno paga uma mensalidade que reverte total e estritamente para o funcionamento da escola. Existe logo aí uma diferença quanto ao acesso e à origem familiar dos alunos, quando comparado com uma escola pública. Há, no

entanto, a possibilidade, para aqueles que não podem suportar o valor mensal, uma bolsa que permite que nem todos o façam, sendo que por vezes a redução é bastante significativa. Essa “bolsa” é apurada tendo em conta a diferença entre as mensalidades dos alunos e os gastos da instituição, o que daí sobrar reverte para esse compromisso a favor daqueles que querem frequentar a escola, porque com ela se identificam, mas que não podem pagar os custos mensais da mesma. Não tem, portanto, quaisquer fins lucrativos.

Essa independência financeira, sem qualquer subsídio estatal, confere-lhe uma identidade muito própria, com uma maior autonomia pedagógica, que está apenas condicionada pelo calendário de avaliação do sistema público ao qual os alunos têm que responder positivamente para a sua progressão letiva. A escola alberga o ensino pré-escolar, e o primeiro e segundo ciclos, num total de cerca de 70 alunos. A observação incidiu essencialmente nas turmas do 1º ciclo.

O primeiro foco de interesse é o facto de não haver monodocência, como é norma no ensino regular. Todos os alunos passam por todos os professores, que são especializados em determinada área, o que permite um conhecimento aprofundado e individualizado de cada um. O que depreendemos da observação foi que existe uma visão de conjunto de todos os professores que trabalham estreitamente. Existem laços de proximidade, dado o próprio espaço físico da escola, mas essencialmente devido à *ideia* pedagógica que é transversal a toda a dinâmica quotidiana. As didáticas são escrupulosamente trabalhadas em reuniões semanais, onde se verifica a importância deste conhecimento geral e individualizado de todos por todos. Todos os alunos são de todos os professores.

A estrutura programática não assenta nas três disciplinas centrais de Português, Matemática e Estudo do meio mas apresenta um currículo alargado, onde as artes prevalecem. Assim, há um núcleo central composto pelo Português, a Matemática, e as Ciências, mas também pela História, a Filosofia, o Inglês, o Xadrez e a Ginástica. Embora tenham diferentes cargas horárias não têm um estatuto diferente, cada área é importante porque todas estão interligadas. A estas disciplinas juntam-se outras que perfazem o currículo obrigatório da escola e que marcam o tom dominante: a Expressão Plástica, o Instrumento (aula individual de música onde cada aluno escolhe um instrumento que irá aprender nesse ano), a Dança, a Música (classe de conjunto) e o Teatro. A estas juntou-se, no ano da observação, o Cinema de Animação, levado a cabo em várias sessões ao longo do ano letivo. Há, portanto, uma riqueza de expressões artísticas que todos os alunos frequentam e experimentam. Esse é o motor de todo o trabalho letivo.

No início de cada ano é definido um tema a partir do qual é pensado o desenvolvimento programático. Esse tema serve de fio de condutor que, através de arte, une as disciplinas num trabalho com objetivos de produção definidos, isto é, há uma interligação das variadas áreas do saber que trabalham em conjunto para um qualquer fim artístico, normalmente plural expressivamente. Esta linha serve de guia para a conceção organizada e correlacionada do andamento letivo. São mobilizados assim diferentes matérias, competências e conhecimentos que se materializam no produto artístico, que é a consubstanciação do processo mas nunca mais importante do que este. O caminho é o espaço pedagogicamente relevante. A fisicalidade da estrutura, o produto, é importante porque fecha, celebra, consubstancia. O processo, no entanto, é onde estão efetivamente as transformações ontológicas, cognitivas, sensitivas e éticas.

É essencialmente uma escola onde se pressente a arte. Está em todos os cantos, propaga-se pela arquitetura, marca o tempo, o espaço e o movimento, três dimensões que estruturam a

estética do processo educativo. Acredita-se na oportunidade da diferença, na liberdade, no pensamento informado, crítico e sensível, nos sentidos (em todos), no corpo, nos valores e na importância das tarefas banais do dia-a-dia. Pressente-se uma coisa bonita. Recusam-se os moralismos e desmitificam-se lugares-comuns.

Esta escola é, de certa forma, um lugar da *conscientização* freiriana e da desconstrução do *capitalismo artístico* de Lipovetsky e Serroy, no sentido do desenvolvimento de uma estrutura crítica que assenta na experiência e na reflexão cognitivas e sensíveis. Através da arte encontrou-se um porto seguro paradoxalmente instável naquilo que é a procura pela melhor pergunta mobilizada na dúvida que deve ser abordada de formas criativas, expressivas e comunicativas, tal com Cindy Foley apresentava. São estas ferramentas estéticas do pensamento que permitirão aos alunos ler e transformar o mundo em que vivem, percebendo que quer seja no capitalismo artístico ou em outro enquadramento social, cultural, económico ou político, estão capacitados para interferir no mundo compreendendo e comunicando melhor.

Embora não haja estudos que o comprovem de forma precisa, todos os alunos que dali saem para outra escola – normalmente por volta dos 11 anos – atingem patamares muito positivos tanto ao nível da avaliação como da integração. Atesta-se esse facto porque muitos alunos mantêm contacto frequente com a escola e os professores, tanto pela ligação afetiva que criaram como pela frequência da formação artística extracurricular que a instituição oferece. Desses contactos nasceu a forte convicção de que se pode trabalhar num ambiente pedagógico alternativo, no caso, mais pequeno, quase um microcosmos, e de que se esse trabalho for bem estruturado, com os valores certos e uma preparação cognitiva e sensível flexível conseguida através de um contacto permanente com diferentes expressões artísticas, estão criadas as condições para que os alunos tenham sucesso no restante percurso pessoal e académico.

### **Reflexão final**

Há autores que defendem diferentes tipos de integração da arte na educação, embora todos argumentem que seria muito importante que de alguma forma se o fizesse. Arthur Efland questionava porque é que a arte recebe uma atenção tão escassa nas escolas (Efland, 2004: 16), sublinhando que nela residem respostas cognitivistas decisivas para a aprendizagem. Na sua opinião as artes poderiam mesmo estar no núcleo do currículo, como um elemento central da estrutura de integração do conhecimento (*Idem*: 221). Michael Parsons, numa linha semelhante de pensamento, diz que é necessário pensar-se num currículo integrado em que a arte tenha um lugar reconhecido (Parsons, 2010: 295). Para o professor norte-americano o currículo integrado consiste em “ensinar para obter significado e compreensão” (*Idem*: 296) e que aí a arte pode jogar um papel decisivo na integração compreensiva das matérias, como um elemento agregador e conclusivo de um conhecimento desejavelmente consolidado. David Best diz também que “porque as artes abrangem muitos aspectos da aprendizagem, mais forte se torna a necessidade de argumentar que deveriam ser o centro do currículo” (Best, 1996: 16).

Seja qual for a forma de integração da arte nos currículos é importante que se o faça. Para que a vida se assemelhe a uma obra da arte (Lipovetsky & Serroy, 2014: 464) é urgente repensar a educação com uma integração sistemática e sistémica da arte, invertendo o modo pouco sério como se olha para o conceito. Tal como seria interessante equacionar a

incorporação do pensamento filosófico e político, ou da economia prática, ou mesmo da sociologia ou da psicologia, nos programas letivos, é decisivo pensar na arte como uma oportunidade de agregar conhecimento e articular reflexões das mais distintas áreas, para além daquelas mais diretamente ligadas à sua própria natureza. Se é pela arte que se desenvolvem tantos programas paralelos (comunitários, profissionalizantes, vocacionais, reintegrantes) à escolaridade regular, porque não pensar definitivamente na sua inclusão como elemento reconhecido, legítimo, e importante do percurso formal? Há modelos que provam que pode funcionar. Não tem que ver com dinheiro mas com ideologias. É difícil ultrapassar vontades políticas.

Terminamos com uma frase de Sophia de Mello Breyner que diz: “Creio profundamente que só a arte é didática porque a arte não explica mas implica” (In CNE, 1998: 37). Esta diferença entre *explicação* e *implicação* marca aquilo que é e que pode ser uma educação mais próxima do que verdadeiramente somos e desejamos. Implicar é inverter a ordem da explicação para um processo mais significativo e integrador, desierarquizando patamares excludentes que todam a democraticidade educativa pelo espartilhamento dogmático de sujeitos que não se adaptam a um sistema ontologicamente extrínseco. Implicar é dar a oportunidade de desenvolver em processo empático e gratificante. Nesse sentido, a arte implica, não explica, a arte inclui, não discrimina, a arte transforma, não repete, a arte comunica, não censura, a arte permite, não ordena.

### Referências Bibliográficas

- Barbosa, Ana Mae (Org.) (2010). *Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez Editora
- Bauman, Zygmunt (2011). *Culture in a Liquid Modern World*. Cambridge: Polity Press
- Best, David (1996). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Lisboa: Edições Asa
- Cardoso, Miguel Esteves (2001). *Último Volume*. Lisboa: Assírio & Alvim
- CNE [Conselho Nacional de Educação] (1998). *Educação. Memórias e Testemunhos*. Lisboa: Gradiva
- Cosme, Ariana (2011). Arte e educação nas escolas: Contributo para uma reflexão. In AA.VV. *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo*. Porto: Porto Editora
- Eça, Teresa (2010). Educação através da arte para um futuro sustentável. In *Cad. Cedes. Campinas*, 80 (30). 13-25
- Efland, Arthur D. (2004). *Arte y Cognición. La integración de las artes visuales en el curriculum*. Barcelona: Ediciones Octaedro
- Freire, Paulo (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra

- Lipovetsky, Gilles & Serroy, Jean (2014). *O capitalismo estético na era da globalização*. Lisboa: Edições 70
- Martins, Catarina Fernandes Martins (2013). Quando a Escola deixar de ser uma fábrica de alunos. In *Revista 2, Público*, 1 Setembro 2013. pp. 20-25
- Nussbaum, Martha C. (2012). *Not For Profit. Why Democracy Needs The Humanities*. New Jersey: Princeton University Press
- Parsons, Michael (2010). Currículo, arte e cognição integrados. In BARBOSA, Ana Mae (Org.). *Arte/Educação Contemporânea. Consonâncias Internacionais*. (pp. 98-112) São Paulo: Cortez Editora.
- Rancière, Jacques (2010). *Estética e Política. A Partilha do Sensível*. Porto: Dafne Editora
- Read, Herbert (2010). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70