

**CON
VOC
ARTE**

ISSN 2183-6973



REVISTA DE CIÊNCIAS DA ARTE N.º 12 | SET'22
ARTE E PAIDEIA – (RE)DEFINIÇÕES E ENSAIOS

Convocarte

— Revista de Ciências da Arte

Revista Internacional Digital com
Comissão Científica Editorial e Revisão
de Pares

N.º12, Setembro de 2022

Tema do Dossier Temático

Arte e *Paideia* - (Re)definições e ensaios

Ideia e Coordenação Científica Geral

Fernando Rosa Dias

Coordenação Científica do Dossier Temático N.º 12 e 13 – Arte e *Paideia*

Ana Sousa

Coordenação Executiva

Diogo Freitas Costa e Jamila Pontes

Periodicidade

Semestral

Edição

FBAUL – CIEBA (Secção Francisco
d’Holanda e Departamento de Ciências
da Arte e do Património)

Depósito Legal

418146/16

ISSN

2183-6973

e-ISSN (Em linha)

2183-6981

Plataforma digital de edição e contactos

convocarte.belasartes.ulisboa.pt
convocarte@belasartes.ulisboa.pt

Versão digital gratuita

convocarte.belasartes.ulisboa.pt

Versão impressa

loja.belasartes.ulisboa.pt

Gabinete de Comunicação e Imagem

Isabel Nunes e Teresa Sabido
(+351) 213 252 108
comunicacao@belasartes.ulisboa.pt

Projeto gráfico

João Capitolino

Créditos capa N.º 12

Cena familiar, Aurélia de Souza, 1911,
Coleção Museu Nacional Soares
dos Reis; domínio público; fonte da
reprodução: pt.wikipedia.org

Impressão

–

Propriedade e Serviços

Faculdade de Belas-Artes da
Universidade de Lisboa (FBAUL)
Centro de Investigação e Estudos em
Belas-Artes (CIEBA), secção Francisco
d’Holanda (FH), Departamento de
Ciências da Arte e do Património
(gabinete 4.23), Largo da Academia
Nacional de Belas-Artes, 1249-058
Lisboa (+351) 213 252 100
www.belasartes.ulisboa.pt

Conselho Científico Editorial e Pares Académicos – N.º12

Interno à UL

Ana Sousa – FBAUL/CIEBA e ESEL-IPL
Annabela Rita – FL/UL+CLEPUL
Cristina Azevedo Tavares – FBAUL/CFCUL
Eduardo Duarte – FBAUL/CIEBA-FH
Fabian Cevalos Vivar – Investigador FBAUL
Fernando Rosa Dias – FBAUL/CIEBA-FH
Isabel Nogueira – Investigadora CIEBA, SNBA
João Peneda – FBAUL/CIEBA-FH
Jorge do Ó – IE
Leonor Veiga – FBAUL/CIEBA
Margarida Calado – FBAUL/CIEBA-FH

Externo à UL

Ana Silva Marques – ESD-IPL
Ana Paula Proença – ESECS-IPL
Angela Ancora da Luz – UFRJ
António Quadros Ferreira – FBAUP
António Trinidad Muñoz – Investigador UE
Ava Serjoie – FSMS
Cristina Pratas Cruzeiro – FCSH-UNL
José Francisco Alves – ICOM/AICA
Juan Carlos Ramos Guadix – FBA/UGR
Julieanna Preston – TRCCA/TKKPMUW
Leonardo Charréu – ESEL-IPL
Mário Caeiro – ESAD.CR/LIDA + CECC/UCP
Mark Harvey – UA (NZ)
Marlon Miguel – Investigador FCT, CFCUL e ICI, Berlim
Marta Cordeiro – ESTC-IPL
Martin Patrick – WRSA/MUW
Mónica Oliveira – ESEPF
Pascal Krajewski – CIEBA
Pedro Roxo – DCM, FCSH-UNL
Raquel Henriques da Silva – FCSH-UNL
Stefanie Gil Franco – FCSH-UNL
Ricard Huerta – ICIC-UV
Rolf Laven – PHW
Rosa lavelberg – FEUSP
Stefanie Franco – FCSH-UNL
Sylvie Coëllier – UAM
Vanessa Lucena – HEP CB-JN
Viviane Borges – UDESC

Abreviaturas

ABCA – Associação Brasileira de Críticos de Arte
CECC/UCP – Centro de Estudos em Comunicação e Cultura da Universidade Católica Portuguesa
CFCUL – Centro de Filosofia das Ciências da Universidade de Lisboa
CIEBA – Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes
CLEPUL – Centro de Literaturas e Culturas Lusófonas e Europeias

COC/Fiocruz – Departamento de História das Ciências e da Saúde, Casa Oswaldo Cruz, Fiocruz
DCM – Departamento de Ciências Musicais da FCSH-UNL
ESAD.CR – Escola Superior de Arte e Design das Caldas da Rainha
ESD-IPL – Escola Superior de Dança do Instituto Politécnico de Lisboa
ESEPF – Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti
ESECS-IPL – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Instituto Politécnico de Leiria
ESEL-IPL – Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
ESTC-IPL – Escola Superior de Teatro e Cinema, Instituto Politécnico de Lisboa
FBA-UGR – Facultad de Bellas Artes, Universidad de Granada
FBAUL – Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa
FBAUP – Faculdade de Belas-Artes da Universidade do Porto
FCSH-UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa
FEUSP – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo
FH – Secção Francisco d’Holanda do CIEBA
FSMS – Fachakademie für Sozialpädagogik Maria Stern
HEP CB-JN – Haute Ecole Pédagogique des Cantons de Berne, du Jura et de Neuchâtel
ICI – Institute for Cultural Inquiry
ICIC-UV – Instituto de Criatividade e Inovações Criativas, Universidade de Valência
ICOM – Conselho Internacional de Museus (Brasil)
IE – Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
IHA – Instituto de História da Arte
PHW – Pädagogische Hochschule Wien
SAIC – School of the Art Institute of Chicago
SNBA – Sociedade Nacional de Belas-Artes, Lisboa
TRCCA/TKKPMUW – Toi Rauwharangi College of Creative Arts, Te Kunenga ki Pūrehuroa Massey University, Wellington, Aotearoa
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UA (NZ) – University of Auckland (New Zealand)
UAM – Université d’Aix-Marseille
UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina
UE – Universidad de Extremadura
UL – Universidade de Lisboa
WRSA/MUW – Whiti o Rehua School of Art, Massey University Wellington

b
—
a

cieba

belas-artes
lisboa

FCT Fundação
para a Ciência
e a Tecnologia

Índice

CONVOCARTE N.º12:

ARTE E PAIDEIA

– 008

EDITORIAL

Como pensar uma *paideia* no seio do desenraizamento pós-moderno da aldeia global?

– Fernando Rosa Dias

DOSSIER TEMÁTICO:

ARTE E PAIDEIA – (RE)DEFINIÇÕES E ENSAIOS

– 024

INTRODUÇÃO

– Ana Sousa

– 038

Graziela Kunsch. *Escolas*

– 043

Conversa com Sampaio da Nóvoa

– 051

Conversa com Marta Christopoulou

– 055

Conversa com Rosa Lavelberg

– 060

Raízes Gregas da *Paideia* e da Arte

– José Pedro Serra

– 078

Arte, *paideiai* e narrativas sobre a infância: Entre o legado e a invetividade

– Ana Sousa

– 106

A alegoria da caverna como analogia da *paideia*

– João Peneda

– 125

Paideia e Zhìzhonghé: O design do cidadão ideal na China e na Grécia antiga.

– Ana Vasques

– 141

O lugar do ser e as artes na Paidéia: que legado?

– Susana Lemos

– 150

O Tesouro de Paideia

– Tito Chambino

– 163

Arte, experiência estética e criatividade: Tópicos para uma discussão à volta da educação artística.

– Teresa Matos Pereira

– 177

Iguais, mas diferentes a dançar: A importância da dança na formação integral do ser humano.

– Ana Kholer

– 189

The formative paths in music at the beginning of the 21st century: Between tradition and innovation

– Rui Mirra

– 201

Mulheres em cena: entre os guerreiros e os heróis de Sófocles e Eurípedes

– Jamila Pontes e Laura Calasans

– 218

Paideias emergentes da floresta: conhecimento, performance e subversão por Uýra

– Fabián Vivar e Lucas de Barros

– 232

Paideia e poder: O empoderamento visual e mediático como finalidade da educação para a cultura visual

– Felipe Aristimuño

– 239

Solidão e interioridade em tempos de reclusões forçadas: A urgência de uma neopaideia arte-educacional para fazer face à contemporaneidade pandémica.

– Leonardo Charréu e Madalena Ghira

– 250

CONSELHO CIENTÍFICO EDITORIAL E PARES ACADÉMICOS

– 253

PROCEDIMENTOS E ORIENTAÇÕES DE PUBLICAÇÃO

Solidão e interioridade em tempos de reclusões forçadas: A urgência de uma neopaideia arte-educacional para fazer face à contemporaneidade pandémica.

Leonardo Charréu

Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa, Departamento de Formação e Investigação em Artes e Design, Centro de Investigação e Estudo em Belas Artes (CIEBA) Campus de Benfica do IPL, 1549-003 Lisboa, Portugal.

email

Madalena Ghira

Escola Profissional Val do Rio, Curso Técnico de Apoio Psicossocial, Curso Técnico de Apoio à Infância Rua do Douro, 3, 2768-217 Estoril, Portugal.

email

Resumo

Se há termos e conceitos que dependem absolutamente dos seus contextos de uso para que os possamos compreender melhor, o conceito grego de *paideia* parece ser um deles. Significa isto que, impossibilitados de viajar no tempo até esse período áureo da civilização grega, que se considera comumente o século V a.C, hoje apenas podemos fazer aproximações ao que significava e, sobretudo, ao que deveria efetivamente pressupor a *paideia* para o *polites* da cidade grega. Que homem completo podemos educar se já foi fragmentado em disciplinas pelos tradicionais processos de escolarização e pelas hierarquias que definem que conhecimento é mais importante que outro? Nos isolamentos e solidões impostos a partir de cima, com decisões confinantes de natureza política, com as quais se tenta regular e combater a instauração do caos, emergem resiliências e resistências nas propostas e estratégias com que (alguma) a educação artística procura responder à crise. É dessa(s) narrativa(s) que trata este texto.

Palavras-Chave: Educação artística; Interioridade; Auto-conhecimento; Resiliência.

Abstract

*If there are terms and concepts that absolutely depend on their contexts of use for us to better understand them, the Greek concept of *paideia* seems to be one of them. This means that, unable to travel back in time to that golden period of Greek civilization, which is commonly considered to be the fifth century BC, today we can only make approximations to what *paideia* meant and, above all, to what it should effectively presuppose for the *polites* of the Greek city. What kind of complete man can we educate if he has already been fragmented into disciplines by traditional schooling processes and by the hierarchies that define which knowledge is more important than another? In the isolations and solitude imposed from above, with confining decisions of a political nature, with which we try to regulate and combat the establishment of chaos, resilience and resistance emerge in the proposals and strategies with which (some) art education seeks to respond to the crisis. It is about this (those) narrative(s) that this text is concerned.*

Keywords: Art Education; Interiority; Self-knowledge; Resilience.

1. Introdução

Quando achamos que em termos educacionais a educação artística se tornou incontornável e indiscutível na composição do currículo da escola pública, desenvolvimentos recentes em vários países sul-americanos e, até, na Europa (com Espanha à cabeça) têm provado que a área não só não está ainda consolidada nos currículos escolares, como tem sofrido uma forte pressão interna (e externa) que tende a atirá-la para uma periferia curricular, onde existe (sobrevive) anestesiada por rotinas e por práticas decorativas que a menoriizam como área de conhecimento. Referimo-nos, entre outros, ao tradicional uso das áreas expressivas para entretenimento e decoração dos espaços escolares em momentos comemorativos.

Avanços e recuos têm aparecido, assim, ao sabor de políticas públicas, mais ou menos cíclicas, que tendem a reforçar as hierarquias disciplinares de fundamentação cognitivista, remetendo as disciplinas conectadas com o corpo, o autoconhecimento e a expressão para os subúrbios curriculares, reduzidas nas horas e, frequentes vezes, confinadas fora dos seus espaços físicos específicos. Sim, as recentes obras de renovação das escolas portuguesas continuaram a esquecer os espaços-atelier(oficina) numa boa parte das (caras) intervenções, tendo privilegiado, na maioria das vezes, uma espécie de arquitetura e design “de autor” em vez de uma maior adequabilidade a uma maior eficiência aos atos educativos neles praticados.

Conforme sinaliza Ariana Cosme e colegas:

As inúmeras evoluções tecnológicas, científicas e sociais que pautam o século XXI têm exercido uma forte pressão para a mudança dos sistemas educativos, tanto no que diz respeito aos conteúdos curriculares, como às metodologias de ensino, aos recursos e ferramentas de apoio à aprendizagem. Contudo, esta mudança, nos modos e meios de ensinar e aprender, não se tem feito acompanhar das necessárias alterações nos espaços escolares. Especificamente, a sala de aula pouco ou nada tem sido alterada. (Cosme, et alii. 2021, p. 61)

Expressada e decretada a mudança de um paradigma politico-educativo “disciplinado” e linear, para um paradigma de complexidade centrado numa visão de base humanista (Oliveira Martins, 2017) todo o cenário pandémico vem colocar a nu, não apenas a relevância de uma educação artística de qualidade mas, acima de tudo, a necessidade de definir e identificar o referencial para aquilo que se entende por *qualidade* quando se fala de educar para uma *leitura do mundo*. Não falamos de (apenas) ensino artístico, mas de educar a capacidade de aceder a lugares de abstração e, assim, consequentemente, potenciar a capacidade de descoberta interior e exterior, em simultâneo.

Será nesta visão de complexidade que se poderão desenvolver as linhas orientadoras para o desenrolar de estratégias criativas artísticas e que colocam o ser aprendente como centro da sua aprendizagem, num processo de investigação de si-mesmo, a ser considerado, esse mesmo processo de autoconhecimento, um lugar de aprendizagem ativa.

2. Educar em tempos confinados: Solidão e interioridade

Existe uma perspectiva mais ou menos romantizada segundo a qual o ator criador precisa da solidão e, só nela, o artista consegue produzir arte, afastado das pressões distrativas (perniciosas) da vida quotidiana. Se é verdade que muitos artistas precisam de se isolar da agitação diária, tanto mais potente e influente quanto mais urbanos são os (novos?) modos de existência, também é verdade que muitos artistas (de várias áreas expressivas) precisam da *respiração* e do pulsar da cidade para produzirem arte. Entendendo-se aqui a arte mais como uma expressão emocional da vida do que uma produção excelsa de algo que lhe é transcendente.

Se parece certo que a solidão conduz, ou prepara melhor uma espécie de caminho para *visitarmos* uma certa interioridade existente em cada um de nós, também não parece incorreta a ideia que é do confronto entre opostos aquilo que dá corpo às ruturas que fazem adaptar inexoravelmente a arte ao tempo em que é produzida. Naturalmente que esse embate se faz num contexto de interação humana, no café parisiense (no caso da revolução impressionista) ou nas inúmeras tertúlias dessa Paris dos anos 20 e 30 onde o convívio, frequente em Montparnasse, entre músicos, escritores, cineastas, pintores e escultores, (entre muitos outros) polinizaram as estéticas vibrantes que vão marcar, decisivamente, as visualidades artísticas de todo o século XX.

Poder-se-á então entender que é neste confronto ou oposição que se constitui como um frente-a-frente necessário na caminhada da consciência, que se “tira de dentro”, ou que se educa (educere), resgatando para lugar “sagrado”, ou de valor simbólico, aquilo que nos é inerente: a capacidade de ser criativo e criador de vida, a de cada um, em simultâneo com um “estar fora”, na vida, que é de todos. Para entender este sentido de ser criativo, criador de algo, ou aquilo a que chamamos criação - obra, e não produto - é necessário muito mais do que a descodificação de códigos associados ao tempo ou à linearidade, aquilo a que habitualmente chamamos de “história”, narrativa. Para entender a criação - ato de ser criativo - é necessário compreender o que por ela se entende, a cada segundo, na simplicidade, complexa que é *respirar*. Suspitar pelo silêncio da crença, um *mindset* para lembrar aquilo que buscamos, que decretamos em liberdade e (co)responsabilidade: Educação para (toda) a vida. Aprender (respirando), não é conhecimento “decorado” ou “entre-tido”, é lugar de acesso à consciência de (também) sermos a obra, da criação, em permanente expansão.

3. De que falamos quando nos referimos a uma Neopaideia? Porque é tão necessária?

As grandes questões elencadas por Kant na sua *Crítica da Razão Pura* (“Que posso saber?”; “Que devo fazer?” e “Que é o homem?”) retornam ciclicamente, e com particular contundência em momentos de crise, como o que estamos hoje a atravessar. Em todas estas questões-guia reside uma dimensão individual que nos compromete e nos obriga a sair do estado de torpor para onde fomos atirados. Obriguemo-nos a reagir, ou definhamos.

Ganhar a consciência de ser obra da criação concretiza-se numa aprendizagem que valoriza uma via da autoaprendizagem essencial para o reconhecimento do significado da mesma. A este conceito de autoaprendizagem, associa-se a ideia de atribuir sentido ao aprendido. “Conceitos abstratos são construídos por um conjunto de relações e só fazem sentido quando essa rede está bem trançada. (...) Se não é relacionado, não faz sentido e se não faz sentido, é descartado pelo cérebro” (Muller, 2020).

É nas interligações que a complexidade ganha dinâmica e também é nelas que se constroem as ideias que dão lugar àquilo a que chamamos conhecimento. Segundo Edgar Morin (2000), interligar será o mais difícil de fazer, neste século XXI. Nesta mudança de um paradigma de transmissão de conhecimentos, para um paradigma de construção de competências, impõe-se a pergunta: Como é que isso se faz? Onde acontece? Como se avalia? Onde se efetiva?

Encontrar respostas para estas perguntas será um exercício de criatividade de quase tão imenso quanto pode significar este encontro com as perguntas. Nesta busca que visa o (re)encontro com uma escola com sentido que não apenas *obrigatória*, urge fazer o caminho, mapeando lugares de ressignificação do ambiente educativo, pois ainda que estejamos numa “era em que se reforça a aprendizagem ao longo da vida, muitos estudantes parecem mostrar menos entusiasmo e um menor compromisso com a escola, a cada ciclo de escolaridade” (Costa & Couvaneiro, 2019, p. 18).

Urge então resgatar da banalidade, que não será mais que um lugar sem valor pela falta de sentido, o valor do conhecimento-de-si e dos outros, para uma educação integral e integrada do ser humano. Agora que este foi colocado numa relação inesperada com todo o ambiente que o rodeia, a ideia de estar presente, aprender e fazer parte, ou aprender a fazer parte, foi redimensionada, além da memória, além da matéria.

Tal como um caminho que se inventa no percurso e se constitui pela própria caminhada, aprender transforma quem percorre os processos de aprendizagem. A cada passo, a cada nova etapa, modifica-se quem aprende numa metamorfose que nos emancipa e nos liberta da nossa anterior condição. No diálogo entre o conhecimento e a ação, entre o saber e a competência, constroem-se pontes sobre o abismo da ignorância. Com a certeza,

porém, de que só o saber liberta e só a ação nos torna livres. (Costa & Couvaneiro, 2019, p. 17).

Entenda-se o conhecimento, também ele, lugar de abstração, caso não seja entendido nas interações. Entenda-se a capacidade de relacionar, lugar de concretização e evidência de criatividade. Este lugar tantas vezes associado ao “artista”, ou àquele que “pinta”, “desenha”, “toca”, ou até mesmo àquele que “decora”, é espelho de equívoco. Uma ideia de criatividade que, quantas vezes, se promiscui com uma ideia de imaginação que, não vindo de mão dada com a vontade, nunca chega a ser mais que a fantasia dos resultados. Porque, na verdade, a imaginação não se aprende, já a criatividade, tem uma ou várias metodologias associadas, dependendo das áreas onde ela se manifesta.

Talvez aqui importa referir um pequeno trecho que Ana do Canto e colegas de escrita desenvolveram para *O Estado da Educação 2018*, dirigido por Maria Emília Brederode dos Santos:

Sabe-se que tanto a ciência como a arte são instrumentos do poder e que ambas têm dificuldade em sobreviver, nos tempos atuais, sem um pacto assinado com o seu próprio sangue com ele, à maneira do mito do Fausto, mas ainda assim as práticas e as metodologias artísticas, por serem profundamente exploratórias da criatividade e originalidade e promoverem vivências subjetivas, numa lava incandescente vulcânica, por um lado, resistem melhor à tentativa de as amordaçar e, por outro, abrem portas críticas de contestação, de contra-poder e de contra-cultura que lhes conferem uma vitalidade forte na transformação dos indivíduos, das sociedades, das mentalidades, gerando dialéticas abertas entre o que é permanente e o que é impermanente, entre a realidade e a imaginação (...) (Canto, et al., 2018, p.327).

Quando falamos de educar artisticamente, ou uma *nova Paideia*, referimo-nos à necessidade de uma educação artística para todos. Uma educação artística inclusiva, que não segrega os criativos e os não-criativos. Uma educação artística que orienta o processo criativo para um (re)conhecimento dos lugares de abstração necessários para a compreensão de si mesmo como ser criativo, independentemente da vontade de *vir-a-ser*, ou não, um “artista”, conforme a cultura do lugar, no mapa do tempo. A ideia equivocada de *vir-a-ser* artista em vez de *ser* (no presente) educado para ser obra de arte. É necessário mapear o percurso que interliga a relação da aprendizagem artística e do valor que esta tem na construção desta “obra” em co-criação permanente, que é cada um de nós e, assim, modificar um paradigma de uma escolaridade aflita quanto ao sentido *obrigatório*, em confronto com o sentido da *qualidade* da vida.

Porque no fundo:

A arte, as artes, são laboratórios profundos e criativos da humanidade, que exploram as dimensões mais humanas e existenciais que todas as pessoas transportam dentro de si. Essa voz que as artes falam é a voz que nos interpela no que de mais profundo existe em nós, que nos obriga a escutar as vozes que atravessam os tempos, as culturas, as sociedades, que nos levam a “habitar” o mundo e a vida, numa prospeção frágil, é certo, mas enriquecedora do que somos e nos faz despertar nos múltiplos universos de que somos feitos (...).(Canto, et al., 2018, p.327).

Para uma nova paideia é preciso mapear os lugares que levam o homem a esse lugar onde a abstração se associa a elementos concretos, essenciais para uma educação eficaz. Ela pode acontecer na capacidade de (in)disciplinar a escola e a suas práticas rotineiras, como preconiza ousadamente o PNA (Plano Nacional das Artes, 2019):

O poder indisciplinador das artes, inquietando, desarrumando e pondo em causa a ordem e certezas habituais, pode abrir um espaço de liberdade para a construção pessoal e coletiva: um lugar e um tempo de questionamento e abertura. O maior poder da criatividade, mais do que criar coisas, é mudar o nosso olhar sobre o mundo e sobre nós mesmos –e transformar a nossa vida e a de outros. O processo criativo é promotor de transformações não só exteriores, mas interiores. Desequilibra para reequilibrar. (PNA, 2019, p.19)

Por conseguinte, nesta reinvenção educacional que urge, nesta neopaideia resituada num *outro* tempo e num *outro* lugar, que são os do *aqui* e do *agora*, mais do que obter respostas definitivas a perguntas expectáveis, trata-se antes de formular as questões que, não tendo necessariamente que levar a uma única resposta, nos permita transitar neste mundo em que o que temos de mais certo, paradoxalmente, é a incerteza.

4. Sobreviver no olho do furacão: Os novos lugares de quem aprende e de quem ensina

Vivemos, claramente, tempos conturbados. Rodeados pela instabilidade natural (as omnipresentes alterações climáticas) e pelas inconstâncias políticas globais de naturezas tão diversas quanto distintas são as motivações (por vezes perversas) que as sustentam. A ideia positivista e utópica que caminharíamos inexoravelmente em direção a um futuro radioso de paz e concórdia universal é facilmente contrariado pela ascensão de populismos e sectarismos vários que levam a que uma parte da humanidade olhe para o “outro” não como um igual, mas como um estranho e, até, como um inimigo, sem que alguma guerra tenha sido (ainda) declarada. Vivemos já em tempos meio ciborguianos, entre uma consciência natural cada vez mais desvanecida e uma cultura digital cada vez mais impositiva e onnipotente que tomou já completamente

conta do nosso cotidiano. Vivemos, aparentemente, no olho do furacão onde, ao que parece, nada acontece, mas sentimos já, e de forma algo incômoda, o turbilhão externo que aparenta tudo querer levar à frente, a começar pela vida mais ou menos tranquila da geração dos nossos pais e avós e que já deixou de ser possível no quadro atual.

Estamos perante um período de transição, no caminho entre, por um lado querer regressar à natureza, viver mais devagar e aprender a ter mais noção do corpo e do silêncio, e, ao mesmo tempo, viver a sedução das novas tecnologias. É, de facto, uma cultura híbrida. (Neto, 2020, p. 20)

Ser educado para compreender conceitos abstratos não pode ser confundido com uma mera formação para descodificar códigos de linguagem, ainda que esta seja linguagem plástica, musical, dramática.

Naquele lugar da escolaridade onde ainda não se “disciplina”, a aprendizagem está subjacente ao brincar, sendo que aprendizagem e desenvolvimento são identificadas como “indissociáveis do processo educativo e da construção articulada do saber” (Silva et ali., 2016, p.31). Estes pressupostos, identificados nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE) são operacionalizados a partir de “referências a ter em conta na observação, planeamento e avaliação do processo educativo” – Áreas de Conteúdo – em lugar de serem “compartimentos estanques a serem abordados separadamente” (Idem, p.31). Dentro destes grandes temas, ou áreas, surge a Área de Expressão e Comunicação, “a única em que se distinguem diferentes domínios, que se incluem na mesma área por terem uma íntima relação entre si, por constituírem formas de linguagem indispensáveis para a criança interagir com os outros, exprimir os seus pensamentos e emoções de forma própria e criativa, dar sentido e representar o mundo que a rodeia” (Ibidem, p.43): Domínio da Educação Artística, Domínio da Matemática, Domínio da Linguagem Oral e Escrita, Domínio da Educação Física.

Fica, no entanto, a ideia, para quem observa de “fora”, que o Pré-escolar parece constituir um território mais aberto à experimentação do que os ciclos seguintes de escolaridade, enclausurados que estão numa espécie de colete de forças, condicionados e determinados pelos resultados escolares, considerados como um fim último, numa visão redutora de escola e de educação que teima em prevalecer entre nós. São estes resultados que posicionam o lugar do país no PISA e noutros rankings internacionais baseados nos resultados dos estudantes e, por conseguinte, determinam de modo indelével as políticas públicas a seguir.

Mas se os lugares de quem aprende (em solidão) parecem estar já ocupados por um conjunto de competidores da escola tradicional (internet, respetivas redes sociais e restante panóplia de dispositivos digitais), os lugares de quem ensina passam pelas mesmas pressões de ordem tecnocrática que

angustiam os professores, formados num tempo de cultura oral/textual que já ficou lá (muito) para trás.

Hoje é a cultura visual da imagem espetacular, mas frequentemente acrítica, e a da informação-*fragmento* (confundida com conhecimento) o que se vai impondo, perante os avisos de alguns autores (Carr, 2012; Desmurget, 2021 e outros) preocupados com o que a omnipresente internet está a fazer aos nossos cérebros.

5. De uma educação artística focada em competências para uma educação artística focada no autoconhecimento (logo na infância).

A questão de uma matriz curricular direcionada para as *competências* ou para o *conhecimento* continua dividindo (e rivalizando-se entre) os especialistas da Teoria e do Desenvolvimento Curricular, uma das áreas atualmente mais vivas das Ciências da Educação porque, precisamente, mais próxima das diretivas políticas com que uma sociedade democrática procura criar as condições para a viabilidade de uma vida coletiva por intermédio da sua escola pública.

Dizem que o currículo que inclui competências é facilitista, gera alunos ignorantes e que não se compara com o currículo da geração anterior (seja ela qual for) que produzia pessoas muito mais sabedoras.” (Costa & Couvaneiro, 2019, p. 51)

Sendo a questão da filosofia (e ideologia) curricular muito importante, nas práticas letivas quotidianas (Silva, 2010) em muitas áreas de ensino testemunhamos frequentemente o seu cumprimento por parte muitos(as) professores(as) experientes e competentes, havendo, no entanto, muitos outros (talvez cada vez mais raros) que preferem ignorá-lo, lecionando o chamado *currículo oculto*. São esses professores que marcam os alunos para toda a vida. Lecionam artisticamente.

Mas afinal de contas, o que é educar artisticamente? Onde acontece esse trabalho interior que leva o ser humano a encontrar-se com a *ideia* contemporânea de aprendizagem ativa que, sendo ou não “cultural”, é entendida como sendo significativa e para (toda) a vida? Entenda-se a cultura como um lugar, tão abstrato como qualquer outro que não sendo co-construído, em nada se concretiza em termos de valores e de valor. Entendemos a relação entre o valor e a banalidade como pontos de uma mesma linha, infinita, em qualquer das suas direções, conforme se caminhe, para um lado, ou para o outro. É na relação de tensão entre um e outro que se desenha mentalmente uma malha complexa, hoje investigada à luz dos conceitos da neurociência e que ajuda a construir um campo de fundamentação para a reinvenção de novas paideias que não poderão ser veiculadas senão através das artes, *ideia* que aqui defendemos, lugar de aprendizagem de códigos e gramáticas que associam os lugares de abstração a elementos concretos.

Seja ele qual for, o tempo anterior, está sempre em relação à escala em que se apresenta, maior ou menor, conforme o lugar de onde se olha. Seja qual for esse lugar, ele é sempre no presente, ou na presença, e a infância que ficou para trás, pode ser memória e saudade (ou, por vezes, trauma). Assim está a escola.

Neste educar artisticamente importa desmontar alguns preconceitos. A ideia de *saber-de-cor*, quando associada à concretização, a ação, alinha a mente e a alma, alterando o sentido através da conjugação do verbo: *saber-de-cor-ação*. Assim, decorar, não é necessariamente um lugar de um conhecimento que se esquece. A Lenga-lenga, ou Canção de Embalar, etapa essencial na construção de um leitor, faz crer que a consciência fonológica, esse primeiro lugar de palavra que ainda é som, é lugar de aprendizagem pela afetividade. Da mesma forma, haverá processos que necessariamente terão que percorrer etapas essenciais na “construção de leitores para a leitura do mundo” como é preconizado pela recente legislação sobre currículo (Decreto-Lei, nº55/2018).

No entanto, estes modos de aprender não estariam completos sem uma ideia de aprendizagem ativa:

Aprender de forma ativa não é apenas aprender em movimento, com o corpo em movimento. Com o corpo todo em movimento. É também ser ativo no que respeita a todos os processos de ensino e aprendizagem - tudo o que acontece em sala de aula, na casa, na rua e na vida. Não são as metodologias que são ativas em si - é o aluno e a aprendizagem através dele, porque é ele que a faz acontecer.” (Cosme, et. ali., 2021, p.94).

À aprendizagem ativa soma-se a dimensão lúdica da aprendizagem (e da vida) sem a qual a aprendizagem ativa na infância não faz sentido. Na sensível definição do professor Carlos Neto, “Brincar é a vivência de um estado de ausência e suspensão temporária do mundo real, como um altar sagrado em que o corpo se ilumina de imaginação e sabedoria por estar perto dos deuses, um santuário de segurança.” (Neto, 2020, p. 15). Trata-se de uma definição de enfoque mais antropológico-cultural do que psicossociológico. Sai de um cientificismo incapaz de captar a essência do brincar, onde: “O mundo interior fica num estado de harmonia e focalizado em dinâmicas simbólicas de perplexidade entre forças do inconsciente e a consciência evolutiva do próprio corpo e do mundo exterior.”(Neto, 2020, p. 16).

Por outro lado, ainda segundo Neto (2020, p.16) é sabido que “Quando a criança brinca de forma livre, o corpo em movimento ou em escuta, ganha significado acrescido em todas as dimensões do desenvolvimento humano” daí que seja incontornável nas práticas educacionais infantis contemporâneas. É este entrelaçado entre o lúdico e o artístico que pode fundamentar uma neopaideia para a educação em geral e para a educação infantil em particular.

6. Epílogo

Solidão e interioridade? Não será um equívoco para a solidão ou... para a interioridade. Uma, a primeira, será a condição para que a segunda ocorra, ou aconteça? E o que acontece nesses silêncios em que mais facilmente tomamos consciência de nós? As duas, na verdade, coexistem. Não havendo lugar para a polaridade, voltar ao centro não é uma opção neste século XXI, é antes um novo paradigma para o caminhar com consciência. Não há mais, nem menos, consciência, já que não haverá nenhum lugar tão presente como este que se faz, a cada segundo que pulsa entre o “dentro” e o “fora”. Este lugar de aprendizagem ativa, lugar de complexidade, não linear, não pode ser entendido na concretização, já que ele se constrói *entre* o que está *dentro* e o que está *fora*, em simultâneo. O homem, *novo (eterno) aluno do séc. XXI*, foi colocado no centro da sua aprendizagem humana e assim se vai redefinindo criativo pelas correntes mais instigantes que atravessam as atuais reformas educativas. É neste sentido de participação ativa que cada um de nós se descobre cocriador, em suma, nós próprios somos obras de arte da criação humana. Não *seremos*, nem *vamos sendo*. Somos. Ainda que tenhamos que descobrir a pergunta que nos *faz sermos* investigadores (de nós mesmos): Quem somos nós? Talvez estejamos mesmo condenados a pensar nas respostas para esse eterno retorno das questões kantianas atrás elencadas.

Referências

- Brederode dos Santos, Maria Emília (Dir.) (2018). *O Estado da Educação 2018*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Canto, Ana do, et al. (2019) Uma escola que imagina e faz imaginar. In Brederode dos Santos, Maria Emília (Dir.) *O Estado da Educação 2018* (pp.326-334). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Carr, Nicholas (2012). *Os superficiais: O que a internet está a fazer aos nossos cérebros*. Lisboa: Gradiva.
- Cosme, Ariana et al. (2021) *Inovar em Cascais - Corpo Ativo, Cérebro Aprendente*. Cascais: Câmara Municipal de Cascais.
- Costa, João & Couvaneiro, João (2019). *Conhecimentos vs Competências, uma dicotomia disparatada na educação*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Desmurget, Michel (2021). *A fábrica de cretinos digitais: Os perigos dos ecrãs para os nossos filhos*. Lisboa: Contraponto Editores.
- Oliveira Martins, Guilherme de (Coord.) (2017). *O Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação.

Plano Nacional das Artes (2019). *Plano Nacional das Artes, uma estratégia um manifesto, 2019-2024*. Lisboa: PNA.

Morin, Edgar (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2ª Ed. S. Paulo: Cortez.

Müller, Michelle (2020). *Como a mente compreende conceitos abstratos. E por que esse conhecimento é fundamental para uma educação eficaz*. Disponível em <https://michelemuller.com.br/conceitos-abstratos/>. Acesso em 10/12/21.

Neto, Carlos (2020). *Libertem as crianças*. Lisboa: Contraponto Editores.

Silva, Isabel Lopes; et. ali. (2016) *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/ocepe/sites/default/files/Orientacoes_Curriculares.pdf. Acesso em 10/12/2021.

Silva, Tomas Tadeu da (2010). *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica