

## EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Convidado a assumir a honra de participar na Conferência Nacional de Educação Artística, com a mesma sinceridade com que agradeço a chamada e vos confesso o prazer que sinto por poder estar entre vós, assim também me manifesto aqui como um verdadeiro estranho, distante da competência exigível para cometimentos como aqueles que me solicitam fazendo-me intervir activamente nos vossos trabalhos.

Peço-vos, assim, que me deixeis glosar o tema à maneira impressionista, sem o rigor das linhas neo-clássicas, mas com o deslumbramento da luz que me vem de fora e que me permite olhar a «Educação Artística», nas nossas escolas, com a «Impressão» de um novo «Sol Nascente».

Começaria, então, por recordar que, na irreverência dos seus irreprimíveis pensamentos críticos, Bernard Shaw, terá proclamado, para o seu tempo e para o futuro, que *«quem sabe cria, quem não sabe... ensina!»*.

Ora, hoje e aqui, sob o título de «Educação Artística», é de novo o dramaturgo irlandês a ser chamado à cena e a sugerir-nos um trajecto que, conduzindo ao centro do processo de criação, nos leva à sabedoria de um conhecimento enquanto capacidade para resolver questões novas, um pouco à maneira da visão de Emingway sobre o sentido da cultura, ao mesmo tempo que nos propõe o abandono de uma ensinância de mera repetição do já sabido, edificada, por um lado, sobre a segurança de quem ensina e, por outro, sobre a eficácia estereotipada de quem aprende.

Importa, todavia, antes de tudo, reter a consciência de que optar por uma destas vias, uma repousando no aconchego da reprodução, a outra estimulada pelo desassossego da inovação, significa escolher não apenas um caminho, mas, sobretudo, eleger um desígnio e um método como instrumento adequado a atingi-lo, isto é, por outras palavras, escolher uma cultura, ou melhor ainda, uma ideologia, e comprometer-se com ela.

E então valerá já perguntar, com Eduardo Lourenço, se a cultura ainda é, «na era da mundialização, a figura do *antidestino*, aquela actividade em que os homens se subtraem do círculo da necessidade, não só da ordem do consumo, mas de um fascínio objectivado, onde, sob a máscara do puro jogo ou da espontânea criatividade sem fins utilitários, a si mesmos se sublimam ou idolatram?»<sup>1</sup>

Seja qual for a resposta, é a interrogação que subsiste como importante. Por isso que logo nela se desenhe uma outra, essencial, qual seja a que nos atira para a questão da sobrevivência da autonomia da cultura e, por maioria de razão, da arte e da sua força modificadora, num tempo atravessado por uma nova dialéctica de contrários aqui representados, por um lado, pela homogeneização de um mundo global e, por outro, pela multiculturalidade de sociedades cada vez mais complexas e cosmopolitas.

Talvez o retorno à filosofia, conduzindo-nos, de novo e sempre, à renovação permanente do pensamento sobre a essência e a vocação do Homem e da Humanidade, seja uma forma de começar a garantir um espaço de reserva, no mundo tão difícil da educação, onde possa promover-se a reflexão, em concreto, «sobre o tipo de mulher e de homem que desejamos para este século»<sup>2</sup>, reflexão desde logo indispensável, ela própria, para fundamentar o pensamento daqueles que, como Koichiro Matsuura, sustentam que «num mundo confrontado com novos problemas à escala planetária...a criatividade, a imaginação e a capacidade de adaptação, competências que se desenvolvem através da Educação Artística, são tão importantes como as competências tecnológicas e científicas necessárias para a resolução desses problemas»<sup>3</sup>.

---

<sup>1</sup> A Cultura na Era da Mundialização, in O Esplendor do Caos, Gradiva, Lisboa, 1999, p. 14

<sup>2</sup> Cfr. Manuela Silva, Educação, Memórias e Testemunhos, Gradiva, Lisboa, 1998, p.274

<sup>3</sup> In Relatório Lupwishi Mbuyamba, Conferência Mundial sobre Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI, Lisboa, 2006, p. 2

É que, sem embargo do bem fundado da afirmação, de pé, continua ainda a questão central de saber a que finalidades, ou melhor, a que funcionalidades há-de afectar-se o conjunto das competências que se procura atingir através das referidas criatividade, imaginação e capacidade de adaptação.

Dizendo de modo diferente, o que verdadeiramente importa, numa primeira aproximação, não é indagar sobre qual a forma mais eficaz de afrontar os novos problemas à escala planetária; mas sim proporcionar, a cada um, as capacidades, nomeadamente intelectuais, para poder intervir livre, crítica e responsabilmente, na vida pública, política, económica, social e cultural<sup>4</sup>, de que aqueles problemas constituem apenas uma parcela, embora hoje particularmente relevante.

Nesta perspectiva, Agostinho da Silva apostava numa «transformação radical da nossa maneira tradicional de tratar as crianças e, sobretudo, da escola; se é a criança que sabe e pode construir o seu mundo, se é o seu factor interno de desenvolvimento o único que a pode levar a pôr as bases de uma vida psicológica sã, temos de lhe dar todas as possibilidades de se exercer, deixando-lhe a máxima liberdade; antes de tudo, como princípio essencial de onde todo o resto pode provir, a criança tem de ser livre, para, sem as nossas interferências, aproveitar do exterior aquilo que lhe convém»<sup>5</sup>.

Retendo da afirmação sobretudo a dimensão simbólica que ela comporta, não deixará de ser através da liberdade de espírito que permite produzi-la que cabe procurar resposta para a questão de saber quais as razões que justificam, por exemplo, o bloqueamento da criatividade que muitos detectam logo que as crianças se tornam adultas.

«Desmond Morris, no seu trabalho *A Biologia da Arte*, apresenta-nos numerosos factos que lançam alguma luz sobre a natureza desse bloqueamento. Numa experiência, deram a alguns chimpanzés telas, tintas e

---

<sup>4</sup> Cfr. Dominique Schnapper, *La Communauté des Citoyens*, Gallimard, Paris, 1994, pp. 94-95

<sup>5</sup> Apud Guilherme d'Oliveira Martins, Portugal, Identidade e Diferença, Gradiva, Lisboa, 2007, p. 169

**pincéis. Os animais começaram, imediatamente, com grande aplicação a pintar nas telas padrões equilibrados de cores diversas, com reminiscências de certas formas de arte moderna, como o expressionismo abstracto. O ponto mais significativo nesta experiência é que os animais ficaram tão interessados e absorvidos pela pintura, que, comparativamente, era reduzido o interesse que manifestavam pela alimentação, sexo e outras actividades que normalmente os prendem com muita força. Experiências feitas com outros primatas deram resultados semelhantes, o mesmo acontecendo com crianças muito pequenas»<sup>6</sup>.**

**Ora, fácil será observar como vêm a confluír aqui temas como os da liberdade e da autoridade, e, com estes, o da autonomia pessoal da criança e do jovem, tanto no momento da sua entrada na escola, enquanto realidade caoticamente adquirida, como no da sua saída, durante ou no termo, do processo educativo formal, aí já, necessariamente, como realidade, neste e por este, construída<sup>7</sup>.**

**É a esta autonomia que se refere, entre nós, José Manuel Pureza ao bater-se, nas suas palavras, pela «valorização da desobediência» e afirmando ser esse «o mandamento fundamental da educação para a cidadania democrática: educar para a desobediência crítica»<sup>8</sup>, na linha, aliás, de idênticas reflexões desenvolvidas por Philippe Engelhard sobre a importância da «dissidência» no reforço da sociedade civil<sup>9</sup>, sendo isso, numa palavra, o que verdadeiramente significa formar pessoas livres, hábeis para inter-agirem e**

---

<sup>6</sup> Cfr. David Bohm e F. David Peat, *Ciência, Ordem e Criatividade*, Gradiva, Lisboa, 1989, pp. 302-303

<sup>7</sup> É aqui que importará mais entender a autoridade – seja a do professor, seja a do conhecimento – como um elemento de todo o complexo processo educativo, mas necessariamente subordinado à intenção última deste e, assim, ao respeito pela autonomia do educando, como objectivo essencial. A não ser deste modo, estaremos, então, perante procedimentos que produzirão, inevitavelmente, «uma perda fundamental de autoconfiança, o bloqueamento do movimento livre e a correspondente dissipação de energia...» (David Bohm..., Cit., p. 306), isto é, bloqueadores da criatividade, da imaginação e da própria capacidade de adaptação.

<sup>8</sup> Por Um Contrato Sócio-Educativo Pela Cidadania, Qualidade e Avaliação da Educação, CNE, Lisboa, 2002, p. 389

<sup>9</sup> *L'Homme Mondial – Les Sociétés Humaines Peuvent-elles Survivre?*, Arléa, 1996, p.561

para promoverem uma efectiva democracia, capazes de criar a diversidade, e de a incorporar como valor a prosseguir, enquanto realidade de dimensão social e política, e fonte ética e socialmente legitimadora da autonomia própria do sujeito.

Autonomia e diversidade que andam, assim, de par, sendo por isso possível encontrar no binómio por ambas formado também um caminho para a formulação de objectivos a colocar ao sistema educativo, como faz, por exemplo Miguel Santos Rego. Segundo ele, constituirão critério para uma educação centrada na pessoa, «o cultivo da autonomia pessoal e das capacidades que lhe permitam resistir à pressão colectiva e impedir a alienação do comportamento;... e o cultivo das disposições volitivas e emocionais da pessoa que lhe permitam colocar-se no lugar do outro e perseverar através da constância, no esforço para aceitar e respeitar, ainda que não necessariamente compartilhar, a diferença»<sup>10</sup>.

É, pois, neste inarredável cruzamento entre complexidade social, autonomia pessoal, diferença e diversidade, que importa fazer emergir a importância da liberdade individual, da criatividade e da imaginação; mas também, a par do cultivo da razão, reconhecer o relevo da emoção e do envolvimento emocional, como forma de «proporcionar um maior equilíbrio entre o desenvolvimento cognitivo e emocional»<sup>11</sup>.

José Mattoso ensina-nos que «a apreensão do real em todas as suas facetas implica que se ponham em jogo todas as faculdades de observação, não apenas as racionais, mas também as volitivas, o que corresponde a dizer que os sentidos do corpo e do espírito se deverão abrir de tal modo ao real que ele seja como que interiorizado, absorvido, captado em nós mesmos. Este exercício é, por isso, um acto de amor»<sup>12</sup>.

---

<sup>10</sup> La Educación Cívico-Moral En El Transito Secular: Contexto, Discurso Y Perspectiva, in Educação do Cidadão, Recontextualização e Redefinição, Manuel Barbosa, Braga, Edições APPACDM, 2001, pp. 45-46

<sup>11</sup> Cfr. Citação de António Damásio, in Roteiro para a Educação Artística, Desenvolver as capacidades criativas para o século XXI, Lisboa, 2006, p. 6

<sup>12</sup> A Escrita da História, Teoria e Métodos, Imprensa Universitária, Editorial Estampa, Lisboa, 1988, p. 18

Mas se o é como apreensão e compreensão do real, não o será menos como conformador da própria realidade e do conhecimento desta. Era La Rochefoucauld quem dizia que se não tivesse havido romances de amor, o amor seria desconhecido. Mas mais. Buscando agora outra dimensão procurada na verdade simbólica da arte, é a própria realidade que se lhe entrega em busca, assim, também da sua sublimação nesse mundo tão «real» do mito e da fantasia. É então que pode afirmar-se, como fez Óscar Wilde, que em Londres não havia nevoeiros antes do pintor Whistler os ter retratado em tela.

É, aliás, por isso, que a par da formação do conhecimento através da arte, importa desenvolver, mesmo do ponto de vista metodológico, também o conhecimento da arte, não parecendo possível separar radicalmente um do outro.

Ora, este complexo emaranhado formado das várias ramificações da arte e da realidade, vem a constituir, pois, o lugar de hospedagem natural para o convívio a promover entre Arte, Educação e Educação Artística.

Sofia de Mello Breyner disse, um dia, glosando Teixeira de Pascoaes: «Creio profundamente que só a arte é didáctica porque a arte não explica mas implica. Penso que como se fazia na Grécia Clássica a educação deve começar pela ginástica e pela dança, pela música e pela poesia. É na poesia que verdadeiramente aprendemos a falar»<sup>13</sup>.

Isso nos ensinou bem Eugénio de Andrade, quando criou «*As Palavras*» e delas disse: «*São como um cristal / as palavras. / Algumas um punhal / um incêndio. / Outras, / orvalho apenas /;* quando em «*Agora as Palavras*», confessava: «*Eu gosto delas, nunca tive outra / paixão, e elas durante muitos anos / também gostaram de mim: dançavam / à minha roda quando as encontrava*»; ou ainda quando se perguntava: «*Que fizeste das palavras? /...Que lhes dirás, quando / te perguntarem pelas minúsculas / sementes que*

---

<sup>13</sup> Educação, Memórias e Testemunhos, Cit. p. 47

*te confiaram?»*; e, finalmente, quando nos deixou essa pequena pérola a que chamou «*A Sílab*a»:

*«Toda a manhã procurei uma sílaba. / É pouca coisa, é certo: uma vogal, / uma consoante, quase nada. / Mas faz-me falta. Só eu sei / a falta que me faz. / Por isso a procurava com obstinação. / Só ela me podia defender / do frio de janeiro, da estiagem / do verão. Uma sílaba. / Uma única sílaba. / A salvação/.*

Podemos, assim, pela mão da poesia de Eugénio de Andrade, recolocar a «palavra» no centro das melhores preocupações que incidem sobre o processo educativo e, ao mesmo tempo, aprofundar, com ele, o sentido da resposta de Mallarmé à pergunta nietzschiana procurando saber «quem fala?», à qual o poeta simbolista retorquiu dizendo que «o que fala é, na sua solidão, na sua vibração frágil, no seu nada, a própria palavra – não o sentido da palavra, mas o seu ser enigmático e precário». Pergunta e resposta, estas, que conduziram ao conhecido conjunto de questões e à interrogação derradeira que Michel Foucault formulou sobre essa «linguagem que nada diz, jamais se cala e a que se chama literatura»<sup>14</sup>.

E não se pense, aqui chegados, que, deste modo, se corre o risco de colocar entre parêntesis o estudo racional e crítico da realidade tal qual esta se apresenta. Bem pelo contrário. Essa aliás, constitui, ela mesma, matéria tantas vezes de conflito constante no interior do próprio mundo da arte, atravessando, com maior ou menor incidência, toda a sua história, não podendo, hoje, prescindir de um espaço autónomo, indispensável, nos conteúdos temáticos programados para o estudo da arte.

Para Vergílio Ferreira, por exemplo, «a arte termina na forma, mas é na emoção que começa. A arte começa numa obra de qualidade, mas estende a sua razão de ser até à comoção de um homem rude numa narrativa elementar. A Arte começa no cómico subtilizado ou profundo de um Quixote, mas no seu sub-solo está a anedota grosseira de um homem grosseiro. O mundo da Arte

---

<sup>14</sup> As Palavras E As Coisas, Edições 70, Lisboa, 1966, pp. 345-346

não nega assim o mundo imediato mas apenas o transcende para os limites da sublimidade»<sup>15</sup>.

Não há, pois, que temer a transcendência do mundo real, ainda que levados à garupa do «cavaleiro da triste figura»<sup>16</sup>.

E, por assim ser, logo nos acode à memória Platão.

O mesmo que veio a afirmar «a justiça da sociedade inteira contra o teatro (e a poesia) que afasta os cidadãos da Verdade e do Bem»<sup>17</sup> e que, todavia, para além da ginástica e da gramática, e mais tarde da geometria, se dedicou ao estudo da pintura e da música, se fez crer ter nascido no dia de aniversário de Apolo, deus da poesia, das ciências e das artes e que, assim tocado pelo destino e, ainda no berço, visitado pelas abelhas do monte Hymetto que vieram depositar o seu mel na sua boca, se fez poeta, poeta lírico, doce, até que as severas lições da filosofia moral socrática o levaram a renunciar à poesia e a esconjurar o teatro.

Ora, tal como ele, em confronto, aliás, com o pensamento de Aristóteles, para quem «o teatro, pelos seus efeitos de catarse, tem uma função realmente saudável na cidade»<sup>18</sup>, ainda hoje subsiste, como sempre foi acontecendo, quem, como, há pouco, Frederico Durrenmatt, se pergunte se «poderá o mundo de hoje ser, apesar de tudo, reproduzido pelo teatro?», vindo parte da resposta subscrita, em nome de uma visão materialista da história, por Bertolt

---

<sup>15</sup> Arte, Tempo, Rolim, Lisboa, p. 28

<sup>16</sup> Já, porém, será razão para especiais cuidados educativos a visível inversão de referências e de valores que conduz a que não seja mais o Homem a mostrar-se disponível para se render à humanidade da vida e que seja o mundo humano a ser posto à disposição da vida quotidiana, em obediência a um modelo de efémera satisfação. Como diz Alain Finkielkraut, «não é mais D. Quixote, em nós, que deve fazer parar Sancho Pança, é Sancho Pança que ocupa sozinho o terreno e que soboreia o seu poder absoluto» (La Mémoire Vaine – Du Crime Contre L’Humanité, Gallimard, Paris, 1989, pp. 119-120

<sup>17</sup> Cfr. Laurent Bove, Théâtre et Justice, Quintette, Paris, 1991, p. 9

<sup>18</sup> Cfr. Laurent Bove, Ob. e Loc. citis.

Brecht, curiosamente na sua obra «Para Uma Arte Dramática Não Aristotélica», quando diz que «o mundo de hoje pode ser reproduzido mesmo pelo teatro, mas somente se for concebido como um mundo susceptível de modificação»<sup>19</sup>. Modificação, esta, que o próprio Brecht inscrevia na função última do teatro, de todo o teatro.

Aliás que melhor método para a apreensão crítica da realidade do que aquele que Brecht criou, testou e desenvolveu em torno do seu «Efeito de Estranhamento», ou «Efeito de Distanciação», de que o epílogo de «A Exceção e a Regra» constitui um dos exemplos mais evidentes?

Foi, porém, George Bernard Shaw quem, respondendo à questão, idêntica, de saber por que precisamos do teatro, afirmou ser este «um expositor da consciência social, um historiador do futuro, um arsenal contra a escuridão e o desespero e um templo na ascensão do homem». Entendimento, este, que veio a conduzir autores comprometidos com as questões da educação, como por exemplo Neil Postman, a defenderem o recurso ao teatro e, no caso em concreto, aos Museus, como disciplinas essenciais<sup>20</sup>.

Propondo uma narrativa construída, todavia, quanto a nós, a partir de uma visão demasiado conservadora, ao avaliar a sociedade escolar Norte Americana, Postman entendia que, «dada a natureza da indústria das comunicações, os nossos alunos têm um acesso contínuo às artes populares do seu tempo...No entanto, a sua capacidade de responder, com uma imaginação instruída, a formas de arte tradicionais ou clássicas é seriamente limitada». E acrescentava: «não se justifica que as escolas patrocinem concertos *rock* quando os alunos nunca ouviram a música de Mozart, Beethoven, Bach ou Chopin, ou que os alunos acabem o ensino secundário sem terem lido Shakespeare, Milton, Keats, Dickens, Whitman, Twain, Melville

---

<sup>19</sup> Portugália Editora, Coleção Problemas, Lisboa, 1957, pp. 9 e 12

<sup>20</sup> O Fim da Educação, Redefinindo o Valor da Escola, Relógio d'Água, 2002, p. 191

ou Põe, ou ainda que estes nunca tenham visto pelo menos uma reprodução fotográfica de quadros de Goya, El Greco e David»<sup>21</sup>.

Não é este o nosso ponto de vista. Sobretudo se tal quiser fazer-se passar como modelo para a Educação Artística.

Desde logo, porque estabelecendo um corte entre o presente e o passado histórico retira aos educandos um estatuto de verdadeiros observadores participantes, quando não mesmo de protagonistas, no fenómeno artístico. E, depois, porque descarna a Educação Artística das contingências históricas e culturais que lhe dão real sentido quando dirigida à formação da autonomia crítica do destinatário.

Com afirma Guilherme d'Oliveira Martins, «a cultura, enquanto criação humana, exige a compreensão do tempo, da história e da sociedade. Assim, a obra de arte, a proposição filosófica, a norma jurídica, uma vez criadas ou formuladas, adquirem vida própria, tornam-se independentes do seu autor e do seu criador, tornam-se portadoras de uma plenitude de ser e de um sentido próprio, aberto ao conhecimento e à interpretação»<sup>22</sup>.

Por isso que nos pareça, com todo o respeito, que abrir o processo de escolha radical entre «Educação Artística com um papel instrumental» e «literacia artística enquanto objectivo», seja formular uma, ao menos aparente, falsa questão, tomando como alternativo o que é, e deve ser, por sua natureza, complementar.

É que gostaríamos de poder concluir com a convicção de que à Educação Artística vem a caber, afinal, uma intenção de descoberta multidireccionada. Descoberta do autor, a partir da sua obra; descoberta da obra começando pelo seu criador e pela sua circunstância; descoberta dos seus tempos e das suas histórias, política, económica, social e cultural; mas também descoberta do educando, na sua dimensão afectiva, emocional, intelectual e racional, e na sua capacidade criativa; e descoberta, finalmente, do educador, projectado

---

<sup>21</sup> Idem, p. 193

<sup>22</sup> Ob. Cit. p. 254

para o turbilhão gerado na distância que vai da sua necessária humildade natural enquanto pessoa, até à sublime invulgaridade do material com que trabalha.

Educador, esse, projectado, enfim, uma vez escutado Bernard Shaw, para uma inevitável missão criadora, própria de uma sabedoria que interroga e que constantemente duvida e procura; e, cada vez mais distante de uma «ignorância» persistente que guardaria para ele um destino sem esperança, onde apenas lhe restaria ensinar...

Laborinho Lúcio