

O QUE VAMOS FAZER? PRÁTICAS ARTÍSTICAS PARTICIPATIVAS EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Bárbara Pontes do Carmo

Fundação para a Ciência e Tecnologia

Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade

Doutoramento em Educação Artística

Faculdade de Belas Artes - Universidade do Porto

Resumo:

Tornar as aulas de educação artística mais participativas, exige mais do que uma simples vontade de querer fazer dessa forma. Será possível abalar as hierarquias e os poderes, na relação entre professores e alunos, ou relativizar os discursos instituídos do artístico? Como é que o estudo das práticas artísticas participativas poderá contribuir para o pensamento de outras dinâmicas em educação artística? Neste artigo reconheço a utopia da ideologia participativa e os riscos da sua reprodução no contexto educativo. Procuo perceber, como é que nós professores de educação artística podemos problematizar a questão da participação com os estudantes nas nossas aulas. Temos que aceitar este, como um problema complexo e premente de questionamento na educação artística, para além do binómio da atividade-passividade.

Palavras-chave:

Participação; Educação Artística; Práticas Artísticas Participativas; Ensino Artístico

Abstract:

To turn art education classes participatory, requires more than a simple will to do it that way. Could it be possible for us to shake the power and hierarchy established on a classical art classroom between teachers and students? How could the study of participatory art practices contribute to rethink procedures in art education on that matter? In this article, I recognize participatory ideologies' utopias and the risk of their reproduction in art and school context. I search through understand, how we, as art teachers, could think on different ways of understanding and dealing with participation in school programs, with a special focus on students, and class planning. We need to realize the concept of participation beyond the activity-passivity binomial, understanding the complexity of the problem, and asking for more questioning in art education field.

Keywords:

Participation; Art Education; Participatory Art Practice; Art Teaching

DATA DE RECEÇÃO: 29/12/2021

DATA DE ACEITAÇÃO: 04/2/2022

Introdução

- “O que vamos fazer?” - Perguntavam-me os estudantes, ainda no corredor, muito antes de estarmos no local e hora prevista para a aula!

Teriam estes a percepção de que o grupo faz alguma coisa em conjunto? De que a professora a faz com eles? Seria uma pretensão coletiva entender que fazemos realmente algo em conjunto? O espaço de sala de aula poderá ficcionar essa sensação de pertença a um comum?

É na condição de investigadora, professora do ensino básico e secundário de artes visuais, e artista plástica, que proponho deslocar esta pergunta, dos corredores de uma escola básica portuguesa, para esta reflexão. Este artigo surge da necessidade de perceber o que está em crise no questionamento com que iniciei esta escrita. Pretendo discutir formas de pensar dinâmicas educativas, que proponham uma maior inclusão dos estudantes nos processos de relação e aprendizagem em educação artística. Questiono-me sobre como é que uma turma se pode considerar um grupo, potenciar memórias coletivas, partindo de si para a sensação de um comum, das suas particularidades e diferenças. Olhando as demandas inclusivas, ensaio uma reflexão que propõe a problematização de como é que nós, professores de educação artística podemos, de forma cuidada e sensível, considerar as subjetividades dos estudantes nas dinâmicas que propomos, programamos e planificamos para as nossas aulas.

Que interferências é que pode então ter o estudante na gestão de propostas educativas da/o professor/a? Aqueles alunos não transformam o professor enquanto sujeito? Como é que as questões de poder e autoria se deixam jogar por todos os intervenientes? Será a parcial ausência do professor realmente necessária? Mesmo que o professor se demita dos “discursos afirmativos” (Mörsch, 2009, p.10) do artístico, conseguirá ele desconstruir esses discursos especializados dando lugar ao aluno ou a discursos por vir?

Carmen Mörsch, entendeu que o “discurso afirmativo” é ainda o mais “dominante” no contexto da educação artística. A autora identifica que esta postura salvaguarda a ideologia da arte enquanto um campo hermético, orientado para públicos especializados. O discurso “reprodutivo” é também aquele que alimenta, segundo Mörsch, o anterior discurso, e

se dedica a educar novos públicos com uma mesma perspetiva hermética da disciplina artística (Mörsch, 2009, pp.9-14). Tornou-se pertinente repensar o meu posicionamento, enquanto professora de educação artística, tendo em conta uma postura artística participativa, que se demita do que há de afirmativo no discurso artístico. Esta postura tem como fundamentação práticas artísticas participativas contemporâneas que onde foi questionada a participação do espectador na produção artística. Defendo, neste artigo, as práticas de artistas que contrariaram: a agenda da ativação da participação dos públicos como propaganda museológica; a participação vista como uma forma programada de ação dos espectadores nos espaços museológicos; a ideia de participação como sinónimo de interatividade (Bishop, 2012; Foster, 2015; Castellano & Raposo, 2019). Estes artistas trouxeram para debate a questão do social na arte, como mote de trabalho, tendo como objetivo abalar com as fronteiras hierárquicas instituídas pelo poder da “autoria artística”. Carlos Castellano e Paulo Raposo (2019) caracterizaram estas práticas como: “(...) um certo tipo de obra que recusa a mera representação da realidade para propor intervir diretamente sobre ela; que adota mais a forma de um processo de troca de ideias ou de experiências em vez de propor-se enquanto objeto ou obra; que desafia a figura do artista enquanto autor único da experiência estética para assim experimentar complexas formas de colaboração e participação.” (Castellano & Raposo, 2019, p.8).

Seria possível reconhecer nessa postura, uma forma de posicionamento para as práticas em educação artística? Porque trarei eu as práticas participativas para o dispositivo escolar? Quais os riscos de instituir este tipo de experiência na escola? Qual a relação que consigo estabelecer com os estudantes quando tenho por objetivo mobilizar de outras formas a sua participação?

Com observações decorrentes do dia-a-dia escolar, desenhei uma narrativa de reflexões, onde foi possível compreender o risco da repetição dos paradoxos enunciados pela crítica da arte em relação a este tipo de práticas participativas (Foster, 2015, pp.134-135). Compreendi que para trabalhar a questão da participação, não bastava considerar a utopia das premissas participativas, e a ideologia democrática que as sustentava. Teria de problematizar antes, como é que os nossos comportamentos enquanto docentes, contribuiriam para estabilizar esses princípios de participação como um fim em si mesmo, como uma

ilusão positivista, e propor formas alternativas de considerar as premissas ideológicas pelo “fracasso” dos seus processos (Meissen, 2010, pp.188-189). Neste artigo, pulsam questões, como se retiradas da sala de aula, e da vivência com os estudantes, para que se possam aprofundar e complexificar, produzindo novos desafios. Assumo a impossibilidade de encerrar todas as minhas provocações nesta reflexão, deixando que se traduza num estímulo vivo para a escrita.

O que vamos fazer?

É minha intenção refletir sobre o papel da/o professor/a de educação artística pela ação concreta que propõe desenvolver com os seus estudantes. Percebi que teria de questionar este objetivo participativo, adotando uma abordagem mais complexificada, compreendendo o “risco de ilegibilidade” das propostas, entre processos artísticos e sociais como entendeu Hal Foster (Foster, 2015, p.134). Repensar este espaço e as minhas intenções enquanto docente, é perceber como qualquer forma de afirmação educativa ou pedagógica se pode transformar numa “armadilha” (Gatzambide-Fernandez, 2013, p.215). Rúben Gatzambide-Fernandez (2013) descreve como os agentes da educação artística são facilmente capturados pela “armadilha” da retórica dos efeitos positivos. Como entende o autor: “I should underscore that the ways in which we frame particular symbolic practices and processes as the arts in education are also deeply shaped by dominant discourses about schooling in particular. Advocacy arguments for the arts in education are trapped in the rhetoric of effects because the prevailing teleological view of education and schooling requires prediction and the ability to demonstrate the effects of what we do on some desired outcome.” (Gatzambide-Fernandez, 2013, p.215). Propor uma partilha de poderes deixar-me-ia em que posição no grupo? Propor a atenção para o exercício de diálogo, escuta, conflito, diferença, manter-me-ia parte daquele processo de aprendizagem, relação e partilha sensível?

No “vamos” do questionamento inicial, está então pressuposta uma relação entre vários sujeitos que fazem em conjunto algo. A possibilidade de pensar o professor como totalmente fora de um regime hierárquico, não poderá existir se não, como um ato de resistência, no ensino básico, obrigatório. Uma ficção que se pode fundir com o real fintando-o. A educação artística herdou um conjunto de relações e comportamentos normativos entre professores e estudantes no contexto escolar (Gatzambide-Fernandez, 2013, p.215). Gatzambide-Fernandez defende que temos alternativa à retórica dos efeitos, opondo-nos ao que descreve como sendo uma abordagem educativa tradicional: “(...) particularly the technocratic view

of schools that has yielded standardized testing, tracking, continued segregation, and extraordinary gaps in academic outcomes.” (Gatzambide-Fernandez, 2013, p.215). As relações potenciadas por uma nova abordagem desafiarão os hábitos padrão, hierarquias, comportamentos e participações acrílicas de ambas partes, professores e estudantes. A participação dos estudantes é condicionada pelo sistema educativo a determinadas ações e tarefas programadas, antecipadas pelo professor. As formas de estar e reagir deste professor, são previsíveis. Os estudantes esperam dele o exercício do poder/saber, uma liderança e atribuição de tarefas, uma repetição de rituais que trespasam gerações.

Professores e alunos fazem já parte de um grupo, com limites instituídos. O espaço de encontro, a sala de aula, o horário, o número definido institucionalmente de intervenientes em cada turma, etc. A ação que se geraria neste grupo poder-se-ia considerar conjunta? Permanece a minha questão. As características que definem a sua possível colaboração no processo educativo e os limites da sua participação, precisam de ser questionadas no presente. Se decidirmos alinhar-nos com esta demanda, será necessário que, todo o grupo se torne mais consciente do que é fazer parte desse mesmo grupo. É nesta fase que comportamentos preestabelecidos por via dessa herança, podem condicionar e determinar o espaço de visibilidade das singularidades, quer dos estudantes, quer dos professores. Na sua inter-relação, na relação com os saberes que se mobilizam. Interessa, assim que se proponha na prática uma permanente problematização: dos modos de operar os fazeres artísticos, das dinâmicas educativas, das relações de poder que estes saberes transportam enquanto herança em si mesmos, condicionando os modos de participar e de fazer parte. É por via das microrroturas provocadas nos processos hierarquizados dessa herança educativa, que entendo que não só uma ação mais conjunta, como mais coletivizada, implicada, cuidada e sensível, se pode começar a tornar possível. Consciente de que este é um processo de transformação lento, com efeitos pouco concretos, interessou compreender que tipo de ação poderia ser proposto. Segundo Mörsch a relação entre arte e educação deve ser olhada como um processo lento, do qual não se conseguem prever nem esperar efeitos ou objetivos concretos (Mörsch, 2008).

Partir das circunstâncias singulares que possam definir cada grupo de trabalho (Gatzambide-Fernandez, 2013, p.226), nos seus contextos reais

e específicos é parte de uma agenda comum da educação artística (Gatzambide-Fernandez, 2013; Martins, 2018; Baldacchino, 2019; Atkinson, 2021). A questão que me trouxe a esta reflexão: “O que vamos fazer?”, é simultaneamente devolvida aos estudantes, nas minhas propostas de trabalho em aula, projetos educativos e artísticos. Assumo que deve ser incluída na própria programação curricular enquanto questionamento necessário à disposição do comum, uma ação conflitual por natureza. Proponho por isso refletir uma possível analogia entre a minha prática docente e o posicionamento de um artista comprometido com a problemática da participação. Seria preciso fazer, questionar, investigar, no interior destes grupos para incorporar no pensamento dos processos em educação artística, as vozes dos estudantes, silenciadas pelos rituais escolares. Perceber sobretudo o que se lhes condiciona nesse processo. Nesta pesquisa procuro uma abordagem possível, recorrendo ao estudo das práticas artísticas participativas, com uma atenção redobrada para os riscos e falhas destas mesmas práticas. Sendo que, estas práticas, se reproduzidas e afirmadas de forma superficial no contexto educativo, poderiam transportar os seus riscos, prolongar os efeitos da sua institucionalização (Foster, 2015, pp.127-140), e espetacularização (Debord, 2012), da sua instrumentalização e conseqüente banalização/massificação positivista (Gatzambide-Fernandez, 2013, p.214).

Ao transpor, estas práticas artísticas participativas correria o professor o risco de anular o seu posicionamento, ou de impô-lo de uma outra forma? Se este se demitisse do mesmo, acomodar-se-ia a uma prática pouco reflexiva e questionadora dos sentidos que se partilham com o grupo de estudantes? Ou apoderar-se-iam outros do seu lugar?

(O posicionamento)

A intenção de incluir as práticas participativas no contexto escolar, não será já ela mesma uma condicionante, um risco para a minha prática docente? Que conteúdos e temas vamos trabalhar? “Quais são os vossos interesses?” “Que técnicas podemos experimentar?” Quais seriam as suas referências?

Um dos questionamentos mais relevantes das práticas artísticas socialmente comprometidas, foi a criação de forças de resistência, face ao alheamento das práticas artísticas para com o tecido social e humano. Propuseram fazê-lo, questionando o lugar do espetador ou participante, e os seus modos de participação, quer na sociedade, quer no contexto artístico. Esta é a razão que me instiga a propor uma aproximação a estas práticas, em que simultaneamente problematizo o meu posicionamento docente nesse sentido. Era comum a proposta de uma descentralização e relativização da autoridade dos discursos afirmativos da Arte e do artístico, nas propostas relacionais, educativas e socialmente comprometidas (Bishop, 2012; Foster, 2015; Castellano e Raposo, 2019). Grant Kester (2015) defendeu que o principal questionamento destes artistas e agentes culturais se prendia com o distanciamento visível e incómodo entre a produção artística e a sociedade, que atravessou as primeiras e as segundas vanguardas do séc. XX. Este sublinha, dadas as circunstâncias da participação dos artistas na sociedade, que contextos reais nunca chegavam a ser realmente afetados pela produção artística. Este posicionamento artístico, distante, estava de tal forma instituído socialmente, que os seus tempos e espaços de produção estavam reservados a lugares privilegiados e elitizados. Segundo o autor, mesmo que o artista se manifestasse de uma forma radical, sendo reativo em relação a problemas sociais, políticos, culturais, ou outros, os seus discursos acabavam por se fechar em si mesmos, nas suas instituições e espaços socialmente previstos para o efeito. Segundo o autor, à ação das práticas artísticas socialmente comprometidas caberia o desafio de suspender “o privilégio singular”, um posicionamento afirmativo da arte, e do artista, em relação à sociedade. O autor entende que o artístico sempre se entranhou e relacionou com a vida, em práticas culturais, educativas, políticas, sociais, capazes, também estas, de gerar, de uma forma

análoga, olhares críticos e disruptivos face à realidade (Kester, 2015: in Castellano e Raposo, 2019, pp.79-83). Resta reconhecer se a afirmação cristalizadora dos discursos permanece quando as práticas artísticas encontram um espaço de reverberação nas dinâmicas e nas práticas educativas, ou vice-versa. Mesmo que num local instituído socialmente, nas aulas de educação artística, resta saber, se professores e/ou artistas permanecem num lugar autoritário ainda, ou se podem converter-se em agentes de mudança das visibilidades e modos de participação dos alunos.

A questão da participação terá de colocar-se por isso à forma como se permite que se faça parte, e se participe, o que se considera enquanto participar. É ou não uma opção participar-se? Importa por isso reconhecer que a demanda participativa no contexto escolar é um paradoxo, já que participar não é uma opção para os estudantes, mas uma exigência da sua implicação ativa, no seu ofício de aluno. Esta participação não é o exercício de uma liberdade, Nora Sternfeld reflete nesse sentido que a arte já não é mais “algo que deve estar disponível para todos”, mas uma imposição de que se deve “fazer com todos” (Sternfeld, 2013, p.2). É importante compreender e entender que poderes, saberes, forças e jogos de liderança, resistência e submissão existem. Aqueles que permitem, ou condicionam, o professor de participar de uma certa forma, no contexto do ensino formal artístico. A repetição de um padrão de dinâmicas no trabalho docente em educação artística, perde o seu sentido.

Porque não questionar estes ritos? Podemos ganhar novas raízes, novos referentes para a docência nos dias de hoje?

Ao propor uma orientação participativa no meu posicionamento docente, interessou repensar a noção de “artista enquanto ativista social” de Suzanne Lacy (1995). A autora caracterizou esta postura artística como sendo pautada por uma aproximação do artista a uma causa social real. Idealiza-se nesta proposta a implicação permeável do artista em relação às comunidades envolvidas. Questionam-se desse modo as margens da autoria do projeto, bem como a autoridade dos saberes que se mobilizam. Nestes encontros, o artista passa por um processo de transformação de si e do outro, em conjunto. Participar, neste sentido, significaria adotar um posicionamento de escuta e diálogo desse comum (Lacy, 1995: in Castellano e Raposo, 2019, p.33). Nestes processos de encontro, mudança e

agenciamento da cultura contemporânea, estarão sempre presentes figuras que propiciam e gerem esses encontros, provocando consensos ou conflitos. Neste sentido, Roger Sansi Roca (2014) entende como o artista ocupa um lugar de relação e negociação que está entre o institucional, o social e o artístico (Sansi Roca, 2014: in Castellano e Raposo, 2019, p.107). A analogia que proponho, entre a postura do artista enquanto ativista e o professor de educação artística, serve para reconhecer uma possível abordagem, distinta de uma herança em que se impõem de forma pré-programada, saberes, modos de fazer, e de lidar com a participação dos estudantes na sala de aula. O professor de educação artística ocupa, também ele, um lugar de relação entre o artístico instituído no educativo e as aprendizagens artísticas. Interessa, entender como poderíamos adotar uma postura simultaneamente artística e educativa, permeável às causas, interesses, e problemáticas dos estudantes. Apelo ao exercício da sensibilidade e à consciência de que nós, professores de educação artística, também participamos, conscientes do espaço, do tempo e das formas com que condicionamos os estudantes; negociando com estes, onde é que os estudantes podem ou não participar, e como. Interessa constatar, que mesmo que o professor se comprometesse questionar o seu exercício de liderança, a sua posição de privilégio, inerente ao jogo das relações de poderes no interior da instituição, não deixava de ser perpetuada. Como reconheceu também Hal Foster (2001)¹ relativamente ao próprio contexto das práticas participativas, a ausência ou anulamento da liderança apenas permitiria que outras vozes, ecoassem mais na escala hierárquica dos projetos, sobrepondo-se à premissa democrática que os sustentava.

Segundo Grant Kester, existe um lado ingénuo da crítica direcionada às práticas artísticas participativas que desconsidera: os jogos de poder preexistentes, nas comunidades com as quais se envolvem, e a potência dos atos de resistência dos participantes. A própria prática proposta no interior do grupo é, segundo este, geradora de olhares e contra olhares normativos. Defende por isso que o contexto dessas práticas deve ser considerado na sua complexidade humana e sensível (Kester, 2015: in Castellano e Raposo, 2019: pp.78-83). O professor que permite que o grupo faça parte com regras e modos de agir que não estão previstas por ele, aceita integrar o grupo, implicar-se e transformar-se,

existindo em reciprocidade com o mesmo (Gaztambide-Fernandez, 2013, p.225). O seu posicionamento existe, mas cabe-lhe a ele que este não seja o único a ecoar nessas práticas educativas. Este jogo de relações que se vão construir no espaço educativo, e a forma como se sucedem, se em consenso ou em conflito, podem transformar os grupos pelas aprendizagens sucessivas que esse encontro possa gerar em comum (Kester, 2015: in Castellano e Raposo, 2019, p.80).

Adotar esta estratégia de posicionamento não significaria para o professor a sua ausência ou desresponsabilização, mas a consciência e o questionamento da sua postura em relação ao grupo. A responsabilidade pela prática educativa, não deixa de fazer parte da sua ação. Cabe por isso ao professor, não o ato de impor um regime estético, mas de trazer para o espaço educativo as possibilidades do pensamento estético, onde este se questiona a si e ao mundo artístico de forma transparente. Cabe-nos a nós, enquanto professores de educação artística, reconhecermos no nosso percurso profissional e formação artística, todos os riscos de reprodução ou mimetização de um regime estético cristalizador. Perceber, com o grupo, como trabalhar a partir da agitação dos limites e das condições de cada proposta de trabalho, entendendo o que os participantes podem fazer ao partir de si, das suas vontades e interesses. O professor, pode instigar o questionamento das suas referências e a forma, como que por elas, estudantes e professores foram condicionados a olhar de determinada forma para o mundo. O professor, pode propor o ensaio de hipóteses díspares de nos posicionarmos, questionando princípios e seguranças artísticas. Para que se tornem conscientes as possibilidades para a produção de múltiplas verdades, múltiplas estéticas. Não só trabalhar a partir daquelas que devem ser do conhecimento específico do professor de educação artística, ou de um currículo, um programa comum e massificado. E porque não, aceitarmos os limites, para que se girem potências pela negociação e pelos conflitos criados dentro desse espaço. A responsabilidade para que os estudantes se apercebam da sua implicação, estará também na presença sensível do professor nas dinâmicas educativas, instigando esses mesmos questionamentos. A adoção de estratégias participativas não significará uma total abertura das propostas e dinâmicas educativas. Este posicionamento depende de uma consciência estética

1 - Mesmo que a tarefa de anulamento do autor fosse eficaz dentro das práticas artísticas participativas, como reflete Hal Foster (2001), curadores, ou diretores artísticos ganhariam à vez, a sua vez, reclamando para eles os púlpitos. Já que, por intermédio deles teria sido possível o momento da experiência artística de onde o artista se teria demitido. Desse modo, mesmo que o professor, na sua ação educativa se conseguisse ausentar, anular, ou destruir, estariam as instituições ou as políticas educativas a garantir uma voz de liderança ou de organização desses projetos (Foster, 2001, pp.175-207).

singular, curiosa pelas releituras do estabelecido, pela emergência do artístico. Cabe ao professor, naquele pequeno espaço de relação, a complexificação desse exercício participativo, que pode também este ser estético.

Vamos fazer juntos?

E os estudantes podem ser o mote para a prática educativa? De que forma conseguimos questionar a sua participação escolar?

Para que o grupo possa ter uma percepção de como, e até que ponto, se pretendem relacionar, e fazer parte, o professor e os alunos têm que aceitar participar, formar um coletivo de indivíduos que ficciona a sua própria relação democrática. As potências para a formação desse coletivo fictício, dependem também das circunstâncias do contexto escolar. Nesta perspectiva, considero o estudante enquanto potenciador de transformações das experiências estéticas e educativas.

Como podemos traçar algumas analogias entre a condição desse estudante/participante e o espectador/participante?

Segundo Claire Bishop (2004), é necessário reconhecer a abordagem participativa e relacional, evitando tirar partido apenas do seu questionamento simplista. Este tema, quando abordado pelos artistas de forma superficial, deixava de parte toda a problematização sobre a “qualidade das relações” entre participantes. Nenhuma importância era atribuída aos juízos estéticos sobre o que se produzia, sobre os seus processos ou formas de arquivo (Bishop, 2004, in Castellano e Raposo, 2019: p.59). A possibilidade de interferência crítica, a forma como a obra de arte era vista, experienciada, sentida, as formas de apropriação do próprio espectador para reflexões e produção de sentidos distintos a partir da mesma, eram

colocadas de parte. A singularidade da experiência não era potenciada para novos questionamentos, era antes absorvida pelo efeito positivo do artístico e dos princípios democráticos que tentava transportar com estas práticas socialmente comprometidas. Eram antecipadas as ações dos participantes no espaço de exposição, no contacto com o grupo. A crítica acabou por recair sobre estas práticas de formas muito negativas, sendo que a intenção do artista precedia ainda a obra, e servia depois também de critério para que se avaliasse a sua eficácia² (Lacy, 1995: in Castellano e Raposo, 2019, pp.28, 38).

Claire Bishop (2012) coloca em consideração que o contexto artístico dos anos sessenta, estava imbuído de um entusiasmo por abalar com essa conceção simplista das premissas participativas, sobretudo quando se propuseram romper com as fronteiras entre o binómio de passividade – atividade. Podemos entender deste prisma que uma prática vista como inclusiva ou participativa, não poderia sustentar-se apenas e exclusivamente na possibilidade programada de um envolvimento e atividade física / corporal do espectador em relação à obra (Bishop, 2012, p.93). A pretensa por incentivar a interatividade, enquanto possibilidade de mobilização sensorial do participante, poderia ser considerada como uma, entre muitas outras formas possíveis de envolver a sua participação na experiência estética. A participação entendida como um exercício de programação e preconcepção era a abordagem da qual me queria desvincular no contexto educativo. Da pesquisa de Claire Bishop (2012), destacam-se vários exemplos de coletivos e artistas que mobilizaram as questões da participação, interessa-me propor um olhar mais atento sobre as práticas artísticas que propuseram trabalhar a participação pela sua natureza complexa e conflitual.

Numa relação análoga com o que Jacques Rancière (2008) propõe acerca do espectador emancipado, é necessário que o estudante seja entendido na potência de um estar / ser no grupo com a mesma complexidade (Rancière, 2010b, pp.21-25). A poética e condições que enformam a presença, ausência, e resistência do estudante às práticas educativas deve por isso ser o centro da questão da educação artística. Jacques Rancière, avançaria, com a possibilidade do espectador se desligar dessas condições preestabelecidas para a partilha sensível. Importa por isso desaprender lógicas

2 - Na opinião de Susane Lacy (1995), a “falha” da crítica está a seu ver na atual forma de lidar com a natureza complexa deste tipo de práticas. Seria necessário na sua perspectiva produzirem-se critérios para a reflexão em torno da interação, audiência, eficácia da obra, e impacto social da mesma. Da intenção à avaliação da obra, impera a consideração de que se atingiram objetivos pré-estabelecidos pelo artista, Lacy sublinha que por vezes: “(...)o propósito argumentado pelos artistas, não expressa os múltiplos, e até inconscientes, níveis nos quais opera a arte (...)” (Lacy, 1995: in Castellano e Raposo, 2019, pp.28-38).

e condições vigentes de se pensar a participação, retirando-se da experiência educativa sentidos que poderiam ampliar o significado do que se mobiliza. Compreender que essa experiência é mais um estímulo na construção de si, estudante ou professor, enquanto sujeito (Rancière, 2010b, p.28). Teria de existir uma consciência e uma transparência das propostas educativas de tal ordem que as mesmas pudessem ser questionadas pelos estudantes, e para que os mesmos tomassem consciência dessas premissas da aprendizagem a partir do / com o grupo.

Para o entendimento de como considero que a participação e ação social do artista na sociedade deve ser compreendida, interessa deter-me na prática de Jean Jacques Lebel. Segundo Claire Bishop, este artista tentava extravasar e complexificar, na sua obra, os modos como a participação era concebida e compreendida socialmente. O artista jogava com fatores imprevisíveis que tornavam as suas manifestações, experiências e happenings, à margem de um normal uso da obra de arte, à margem de uma consciência preconcebida dos participantes (Bishop, 2012, pp.93-94). Estas práticas eram pensadas como uma reação a um regime de saberes capturado pela separação dos conhecimentos. Promovia nesse sentido que a experiência artística se sustentasse nas inter-relações subjetivas dos participantes, na ação instintiva, na interdisciplinaridade dos meios utilizados, na produção de sentidos em coletivo. Dessa forma acreditava dar ênfase à participação coletiva, social, implicada como um antídoto ao individualismo (Bishop, 2012, pp.95-99). Interessa reconhecer também que Lebel rejeitava, como descreve Claire Bishop, a ideia do artista como sendo a representação da figura de um líder, ou educador: “Lebel understood the artist’s role in society to be one of moral transgressor, giving image and voice to what is conventionally repressed.” (Bishop, 2012, p.97).

Assim como o caracterizou de forma extensiva Claire Bishop, o movimento APC³ também sobressai no contexto britânico, iniciando a sua prática em 1966, com uma produção artística, curatorial e sociológica que importa para esta reflexão. Barbara Steveni e John Latham, trabalharam a questão participativa aceitando que o artista pudesse assumir um papel colaborador para com a sociedade. Tentaram subverter nas suas propostas a instrumentalização e mercantilização da obra de arte,

e sua institucionalização artística, criando um valor social para os artistas. Propunham e negociavam locais para residências artísticas, em circunstâncias industriais. Não como resposta a uma necessidade prévia das empresas, mas sustentadas em premissas ideológicas do próprio grupo, e dos artistas que convidavam para se relacionar com esse contexto das empresas e organizações. Desta abordagem interessa reconhecer a forma como o coletivo potenciou novas possibilidades para a participação artística, no tecido social, entendendo que foram necessários aceitar alguns limites, propor novas formas de ver e entender a sua ação. Utilizo estes como exemplos possíveis, consciente que muitos estão em falta para salientar a complexidade de abordagens no que toca à demanda participativa (Bishop, 2012, pp.163-179). É perceptível que para estes artistas a questão participativa ia muito para além de uma relação interativa com a obra de arte, e que para estes muito estava ainda por fazer e explorar neste campo. Saliento a forma como estes desestabilizaram e provocaram hábitos e rituais cristalizados, associados à sua missão social, tendo sido capazes de reinventar das mais variadas formas. Lutavam contra a sua captura e instrumentalização, pensando a participação sobre outras perspetivas. Aquelas que davam voz ao que se mantinha à margem, aquelas que, por serem propostas por olhares distintos, intencionavam uma releitura do contexto e das formas de relação e participação quer artística, quer social.

Markus Meissen (2010) reflete sobre a possibilidade de se pensar a participação no sentido da construção de um comum. Os indivíduos não se juntam com a perspetiva de criar consensos, mas para representar a diversidade desse coletivo no conflito (Meissen, 2010, p.54). Pensar as questões da partilha, implica perceber-se o espaço que as propostas educativas devem deixar para as surpresas, os acasos, e imprevisibilidades do curso das interações, olhando o exemplo das práticas participativas como mote problematizador (Meissen, 2010, p.93). É possível, contar com as falhas e os imprevistos no planeamento e programação curricular, perceber que espaços se abrem nessas brechas como entende também (Bruner, 2011. in: Helguera e Hoff, 2011: pp.99-102). Para Meissen a participação neste sentido teria que ser uma prática que se sustentaria na ação individual, alimentada por princípios democráticos, querendo por isso denunciar

3 – APC – Artist Placement Group (1966). “The organisation was premised on the idea that art has a useful contribution to make to the world, and that artists can serve society – not by making works of art, but through their verbal interactions in the context of institutions and organisations. To this end, Steveni and Latham organised placements or residencies for British artists in a range of private corporations and public bodies.” (Bishop, 2012, p.164).

essa utopia enquanto fim em si mesma (Meissen, 2010, p.57).

Que outras formas de participação não estamos a considerar? Que silêncios não se consideram formas de participar?

Considerações finais

Desde logo, este artigo não propõe resoluções, mas convoca à reflexão, para a possibilidade de questionar as dinâmicas em educação artística partindo do contexto da prática artística participativa. Nesse sentido foram levantados problemas que possibilitam o questionamento do posicionamento do professor, do lugar do aluno, e do entendimento complexo e aprofundado da ideia de participação. Se o estudo da participação no contexto educativo não tem que ver, à partida, com uma questão de escolha, será então a reinvenção de uma atitude. A permanente consideração de um modo de agir e reagir, posicionar e reposicionar as condições de participação na sala de aula. Concluo que ainda existem potências no fazer artístico que podem ser trabalhadas na educação artística. À porta da sala, estão ainda questionamentos que não consideramos para o interior da mesma. Os desafios que proponho precisam de ser trabalhados, numa dimensão prática, implicada com o currículo, mas sobretudo, partindo desses contextos singulares e incomparáveis, as salas de aula. O conjunto de questões levantadas nesta reflexão vão ser trabalhadas numa fase futura, prática e mais conclusiva desta investigação, no contexto escolar. Esta partilha formaliza o meu convite para a colaboração de professores e investigadores que se instigarem por esta escrita, e por esta temática, de forma a criarmos coletivamente mais possibilidades para o seu pensamento.

Bibliografia

- Atkinson, D. (2018). *Art, Disobedience, and Ethics: The Adventure of Pedagogy*. Palgrave Macmillan.
- Atkinson, Dennis. (2021). Inheritance, disobedience and speculation in pedagogic practice. *Discourse: Studies in Cultural Politics of Education*. 1-17. Consultado em 31/01/2022, disponível em DOI: [10.1080/01596306.2021.1975911](https://doi.org/10.1080/01596306.2021.1975911)
- Baldacchino, J. (2019). *Art as unlearning: towards a mannerist pedagogy*. Abingdon, Oxon; New York, NY: Routledge, Taylor and Francis Group.
- Bishop, Claire. (2004). Antagonismo e estética relacional. In: *Textos para uma história da arte socialmente comprometida* (pp.43-76). Lisboa: Documenta.
- Bishop, C. (2012). *Artificial Hells: Participatory art and the politics of spectatorship*. 1ªed. London: Verso.
- Bruner, Jerome. (2011). Entrevista com Jerome Bruner por Pablo Helguera. In *Pedagogia no campo expandido* (pp.99-104). Porto Alegre: Fundação Bienal de Artes Visuais do Mercosul.
- Castellano, C., Raposo, P. (2019). *Textos para uma história da arte socialmente comprometida*. Lisboa: Documenta.
- Debord, G. (2012). *A Sociedade do Espetáculo*. Lisboa: Antígona.
- Foster, H. (2001). *El Retorno de lo Real: La vanguardia a finales de siglo*. Madrid: Akal.
- Foster, H. (2015). *Bad New Days: Art, Criticism, Emergency*. London and New York: Verso.
- Gatzambide-Fernandez, Ruben. (2013). Why the Arts Don't do Nothing?. *Harvard Education Review*. 83 (1), 211-237. DOI:[10.17763/haer.83.1.a78q39699078ju20](https://doi.org/10.17763/haer.83.1.a78q39699078ju20).
- Göhlich, M., Liebau, E. (Eds.). (2018) *Spectra of Transformation: Arts Transformation Research and Cultural Dynamics*. Vol.17. Munster. New York: Waxmann.
- Kester, Grant. (2015). Sobre a relação entre teoria e prática na arte socialmente comprometida. In: *Textos para uma história da arte socialmente comprometida* (pp.77-83). Lisboa: Documenta.
- Lacy, Suzanne. (1995). Território em disputa: para uma linguagem crítica da arte pública. In: *Textos para uma história da arte socialmente comprometida* (pp.27-42). Lisboa: Documenta.
- Martins, Catarina. (2018). The Alchemies of arts in education: Problematizing some of the Ingredients of the Recipe. In: *Spectra of Transformation: Arts Transformation Research and Cultural Dynamics* (pp.51-67). Munster. New York:

Waxmann.

- Miessen, M. (2010). *The Nightmare of Participation*. Berlin: Sternberg Press.
- Mörsch, Carmen. (2008). A experiência educativa na Documenta 12. In: Conferência Museu de Arte Moderna de São Paulo a 8 de Agosto de 2008. Brasil: São Paulo, Parque do Ibirapuera. Disponível em: <http://iptv.usp.br/portal/video.action?idItem=2717> Acesso em: 19 de Fevereiro de 2021.
- Mörsch, Carmen. (2009). At a Crossroads of Four Discourses: documenta 12 Gallery Educaiton: in between Affirmation, Reproduction, Deconstruction, and Transformation. In: *documenta 12 Education II: Between Critical Practice and Visitor Services, Results of a Research Project* (pp.9-32). Kassel: Diaphanes.
- Mörsch, C. (Ed.). (2009). *documenta 12 Education II: Between Critical Practice and Visitor Services, Results of a Research Project*. Kassel: Diaphanes.
- Rancière, J. (2010a). *Estética e política: a partilha do sensível*. Porto: Dafne Editora.
- Rancière, J. (2010b). *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Sansi Roca, Roger. (2014). Participação e dádiva. In: *Textos para uma história da arte socialmente comprometida* (pp.101-131). Lisboa: Documenta.
- Sternfeld, Nora. (2013). *Playing by the Rules of the Game*. Participation in the Post-Representative Museum. *CuMMA PAPERS*, 1 (1), 1-7.