

As artes performativas e a motivação dos estudantes para os desempenhos académicos: Perspectivas teóricas e práticas

António Ângelo Vasconcelos
Instituto Politécnico de Setúbal, Portugal
antonio.vasconcelos@ese.ips.pt

Resumo

Às diferentes transformações sociais, culturais e identitárias no contexto da sociedade portuguesa contemporânea nem sempre as políticas escolares têm conseguido encontrar respostas que contribuam para um relacionamento substantivo das crianças e dos jovens com os saberes e conhecimentos. A segmentação, a externalidade e a escolarização dos saberes e conhecimentos assim como o seu desfasamento em relação às expectativas e saberes experienciais de que os estudantes são portadores são elementos que dificultam a construção de outros sentidos e de pertenças.

Por outro lado, as artes são objecto de grande fascínio nas culturas da juventude. Para além do fascínio, as artes em geral e as artes performativas em particular, apelando, por um lado, a diferentes tipos de técnicas, criatividade, mundos e emocionalidades e, por outro, ao aliar e trabalharem com dimensões algumas delas aparentemente paradoxais, como por exemplo, ordem e desordem, cognitivo e emocional, avaliar e ser avaliado, rigor e disciplina, conhecido e desconhecido, afiguram-se como elementos estratégicos possibilitadores de reconfigurações identitárias que incrementem as relações com os saberes e os desempenhos de natureza académica.

Neste contexto, esta reflexão de natureza teórica procura responder à questão: de que modos é que as artes performativas podem potenciar um trabalho de inclusão social e cultural incrementando a motivação e o envolvimento com diferentes áreas de saber e com a escola? E vou procurar responder a esta questão através de três conjuntos de ideias: “as artes performativas como um território ambíguo e paradoxal”; “as artes performativas na confluência e na convivialidade entre diferentes mundos” e “a centralidade das artes performativas assenta na criação do que não se conhece, do que não existe”.

Palavras-chave: artes performativas, criatividade, inclusão, envolvimento, educação artística.

Abstract

The different social, cultural and identity transformations in the context of contemporary Portuguese society school policies have not always been able to find answers to contribute to a substantive relationship of children and young people with knowledge and expertise. Segmentation, externality and the schooling of knowledge and expertise as well as its lag in relation to expectations and experiential knowledge that students are carriers are elements that difficult the construction of other senses and belongings.

On the other hand, the arts are one subject of great fascination in youth cultures. Besides the fascination, the arts in general and the performing arts in particular, calling, on the one hand, the different types of techniques, creativity, worlds and emotionality and, secondly, to ally themselves and work with dimensions some of them seemingly paradoxical, as for example, order and disorder, cognitive and emotional, evaluate and be evaluated, rigor and discipline, known and unknown, it appears as enablers strategic elements of identity reconfigurations that increase relations with the knowledge and performance of an academic nature.

In this context, this paper, starting from the theoretical and empirical material analysis, seeks to answer the question: in what ways is that the performing arts can enhance a social and cultural inclusion work increasing the motivation and involvement with different areas to knowledge and the school? And I will try to answer this question through three sets of ideas: “the performing arts is as an ambiguous and paradoxical territory”; “the performing arts are at the confluence and conviviality between different worlds” and “the centrality of performing arts based on the creation of what is not known.”

Keywords: performing arts, creativity, inclusion, engagement, artistic education.

1. Introdução

Às diferentes transformações sociais, culturais e identitárias no contexto da sociedade portuguesa contemporânea nem sempre as políticas escolares têm conseguido encontrar respostas que contribuam para um relacionamento substantivo das crianças e dos jovens com os saberes e conhecimentos. A segmentação, a externalidade e a escolarização dos saberes e conhecimentos assim como o seu desfasamento em relação às expectativas e saberes experienciais de que os estudantes são portadores são elementos que dificultam a construção de outros sentidos e de pertenças.

Por outro lado, as artes são objecto de grande fascínio nas culturas da juventude. Para além do fascínio, as artes em geral e as artes performativas em particular, apelando, por um lado, a diferentes tipos de técnicas, criatividades, artisticidades, mundos e emocionalidades e, por outro, ao aliarem e trabalharem com dimensões algumas delas aparentemente paradoxais, como por exemplo, ordem e desordem, cognitivo e emocional, avaliar e ser avaliado, rigor e disciplina, conhecido e desconhecido.

Estas características afiguram-se como elementos estratégicos possibilitadores de reconfigurações identitárias, individuais e colectivas, que incrementem as relações com diferentes tipos de saberes e conhecimentos, com diferentes tipos de comunidades de sentidos, com diferentes modos de ver e de fazer. Como salienta, Barbosa (2016), “na arte, [as crianças, os jovens, os adultos] podem ousar sem medo, explorar, experimentar e revelar novas capacidades.”

Importa, por isso, reolhar para a educação artística, e para a escola, numa certa atitude de resistência às lógicas predominantes de conceptualizar a educação e a escola pública promovendo outros enquadramentos para o desenvolvimento do trabalho pedagógico, artístico e musical que contribuam para a escolha dos caminhos, sempre contingentes e imprevisíveis, que se adequem aos diferentes contextos, expectativas e desenvolvimentos das crianças, dos jovens e dos adultos, das escolas e dos contextos comunitários.

Tendo por base um trabalho de investigação em curso relacionado com a temática “As artes e a Inclusão”, este texto apresenta-se como uma primeira abordagem de carácter teórico à problemática produzida a partir do trabalho empírico em desenvolvimento. Tem como questão orientadora: de que modos é que as artes performativas podem potenciar um trabalho de inclusão social e cultural incrementando a motivação e o envolvimento com diferentes áreas de saber e com a escola? E vou procurar responder a esta questão através de três conjuntos de ideias: “as artes performativas como um território ambíguo e paradoxal”; “as artes performativas situam-se na confluência e na convivialidade entre diferentes mundos” e “a centralidade das artes performativas assenta na criação do que não se conhece, do que não existe”.

Ideias que resultam por um lado da constatação do que mais inovador se vai realizando em Portugal e, por outro, da necessidade de se olhar de um outro modo para esta área de formação no contexto da sociedade contemporânea, simultaneamente local e global, onde coexistem múltiplos e contraditórios mundos. Estas ideias apresentam-se como pólos na procura de um outro olhar para estas questões, não na defesa da importância das artes na educação (Reimer, 2005), apesar de uma certa subalternidade existente, mas, pelo contrário, na afirmação de que as artes são formas de conhecimento e de interpretação dos mundos reais e imaginários, são modalidades que, para além do entretenimento, contribuem para nos interpelar, para nos criar problemas e interrogações que estão para além das dimensões de base exclusivamente racionalista.

Por outro lado ainda, estas ideias estão organizados em torno da tensão entre Educação e Arte “equacionando, por um lado, a importância da expressão artística para o desenvolvimento da criança [dos jovens e dos adultos], e, por outro lado, enquanto áreas de conhecimento e de cultura autónomas, com uma especificidade própria [...]” (Nóvoa, 1987, p. 23).

2. Território ambíguo e paradoxal

Ao conceptualizar a educação artística em geral, e artes performativas em particular, como um território ambíguo e paradoxal que não forma artistas, parto da constatação de que as ambiguidades se situam plano político mais macro das políticas públicas e também no âmbito das próprias características deste tipo de educação e formação. No primeiro caso, como afirma Beaulieu (1993), “numa sociedade que se vangloria da importância que dá às artes e à cultura, a educação artística ocupa uma posição ambígua. Os políticos de todos os quadrantes exibem-na como bandeira sem nunca acordarem os meios necessários ao seu desenvolvimento. O sistema educativo, incluindo-a sempre no programa obrigatório, redu-la com frequência a uma posição de subalternidade” (p. 16).

No segundo caso, a ambiguidade resulta da tensão entre os campos em que se situa: a educação e as artes. Tensão que resulta, por um lado, de uma tendência uniformizadora dos processos e tecnologias formativas no interior da escola e, por outro, dos processos disruptivos e muitas vezes caóticos, característicos dos mundos das artes e das criatividades. Esta tensão é um dos factores que contribuem para a existência de uma série de paradoxos diferenciados que potenciam estas ambiguidades.

Um dos paradoxos, manifesta-se no seio do sistema escolar, em que a escola tende a traduzir a experiência artística em termos de conteúdos, de saberes e técnicas orientados para uma finalidade: a formação. No entanto, se se pode ensinar as técnicas, a história, ou a análise das obras, a educação artística, em qualquer plano em que se exerça, forma pessoas não forma artistas (Waterman, 1976). E esta ideia é estruturante e questionadora do que ainda é dominante em termos formativos. Outro tipo de paradoxo reside no facto do “encontro com a arte” ser um território de aprendizagem policentrado e em rede que não é apenas assegurado pelas escolas e pelos professores, mas que, pelo contrário, envolve diferentes tipos artes, de artistas, de recursos, de estabelecimentos culturais. Outro paradoxo manifesta-se no confronto entre a “certificação académica” e a “certificação artística”, ambas pertinentes, mas nem sempre coincidentes com as exigências dos “mercados artísticos”. Por último, um paradoxo que releva do político tendo em consideração que a educação artística baseia a sua legitimidade sobre uma convicção democrática: “a arte é um bem de todos e, por consequência, deve ser acessível a todos. Contudo, as responsabilidades do Estado no âmbito destas políticas, dado que se exercem em duas esferas distintas, a educação e a cultura, não assentam sobre os mesmos modos de acção nem sobre os mesmos desafios” (Beaulieu, 1993:17).

Ora, nestas relações complexas e ambíguas entre as exigências universais da educação e as experiências singulares da arte que resiste a ser enjaulada em disciplinas artísticas, barreiras administrativas e fronteiras territoriais, fazendo-se ouvir através de culturas e sociedades (Interarts, 1999), joga-se no que Bamford (2006) refere como o “*the wow factor*” na educação artística. Isto é,

“o entusiasmo e os resultados inesperados, dificilmente definitivos, mas que exercem um impacto enorme nos professores e até mesmo nas comunidades onde acontece (p. 18). Assim, “qualificar a experiência artística é algo tão poderoso que nem sempre pode ser planeado em termos de resultados prescritivos de aprendizagem, nem medido em testes, como tantas vezes esperamos em contextos educacionais mais formais. É essa a natureza do acto criativo – a divergência, o ‘maravilhamento inexplicável’ (Durrant, 2003: 82).

Nesta criação do “maravilhamento inexplicável” e a produção de subjectividades, as práticas artísticas na educação apresentam-se como uma componente fundamental nos processos de singularização de modo a resistir aos dispositivos que contribuem para a construção de subjectividades industrializadas, massificadas, acomodadas.

Com efeito, “a escola que procura a homogeneidade, que se rege por metas iguais para todos os alunos, que ostraciza a diferença não é certamente o melhor começo de vida para pessoas que vão ter de participar em sociedades conflituais e que exigem negociação; não vai ser, decerto, a melhor escola para cultivar a criatividade e para abrir os caminhos da cooperação. [...] Sermos singulares significa que temos representações muito diferentes do mundo, por isso nos enriquecemos com o pensamento dos outros” (Rodrigues, 2015).

3. O estar entre

A segunda ideia, sintetizada na afirmação de que as artes performativas se situam na confluência e na convivialidade entre diferentes mundos, parte de três constatações.

A primeira constatação é a de que este tipo de educação e de escolas se encontram entre o mundo das artes, da cultura e o mundo da educação.

Os mundos da arte são, no dizer de Howard Becker (1984) redes de intersecções, de dependências e interdependências, em que as actividades individuais e colectivas envolvem um conjunto alargado de sujeitos, acções e sentidos, expectativas, necessidades e constrangimentos, as concepções de artista, o papel da arte na sociedade e na educação, os públicos e os consumos e os diferentes contextos de referência, no plano nacional e internacional. É esta rede que permite a criação, apropriação e a disseminação do trabalho artístico.

Por outro lado, no âmbito das artes performativas, a aprendizagem só adquire sentido na triangulação entre a formação, a fruição e a produção de diferentes tipos de realizações artísticas que assentem em modos diferenciados de comunicabilidade com públicos diversos atendendo a que estes diferem em termos do interesse e da ligação a uma forma e género artístico particular, numa mistura de códigos de esteticidade.

A segunda constatação relaciona-se com o trabalho formativo se situa entre subjectividades artísticas e educativas. Com efeito, a educação artística é pela sua natureza rica em contradições e situações paradoxais. Por um lado, é a partir dos princípios da arte e da educação que se constroem um conjunto de regras que estão em constante desequilíbrio através da utilização que as práticas artísticas fazem do imaginário, das emoções e dos sentimentos. Por outro, a educação artística exige dos estudantes qualidades opostas. A par do domínio técnico, da utilização das regras, das convenções e dos procedimentos standardizados, o estudante deve ser capaz de construir a sua diferença e a sua originalidade. Deve ser capaz de se integrar na sociedade do seu tempo, desenvolver determinadas competências, também elas de características diferenciadas e muitas vezes opostas (Maestracci, 2006).

A terceira constatação relaciona-se com o facto do papel formativo se situar entre as convenções e os indivíduos. De facto, as artes como construção social e humana, como cultura e forma de conhecimento (Martí, 2000), são enformadas por diferentes contextos socializadores. A construção de sentidos artísticos depende da apropriação de determinados procedimentos, técnicas e estéticas de acordo com os universos de referência. Mudando esses universos socioculturais alteram-se as significações e culturas artísticas.

Com efeito, as formas diferenciadas de expressão, criação e realização artística têm subjacente um conjunto de convenções de carácter múltiplo, numa dinâmica entre permanência e mudança, entre tradição e inovação, numa dialéctica entre o “território da formação” e o “território do indivíduo” (com o seu talento, a sua vocação, as suas estratégias e singularidades). O modo como estas pontes se estabelecem, seja por uma assimilação acrítica, por parceria ou por confronto, é outro dos aspectos determinantes de como o indivíduo se projecta no futuro.

Por exemplo, ao aprender-se a tocar um instrumento, a compor ou a tocar em público, para além do aspecto meramente técnico e de uma racionalidade artística, o que está em causa é que o universo de Beethoven é diferente do universo de Chopin, o universo de Bach é diferente de Haendel, o universo da cultura Pop é diferente do universo da música Rock e assim sucessivamente, e que os públicos também se movimentam em diferentes universos. Nesta pluralidade de diferenças (com os seus códigos e convenções) a escola e o ensino desempenham um papel relevante nos modos como contribuem para a apropriação das diferenças e a construção das singularidades detectando e elucidando os pontos de divergência e os pontos de convergência (Blum, 1994, Vasconcelos, 2004), como tem demonstrando, por exemplo, o violoncelista Yo Yo Ma entre o universo das suites de Bach e a obra do italiano Piranesi do séc. XVIII.

E neste “estar entre”, a metáfora da fronteira ajuda a criar uma maior inteligibilidade entre o caracteriza as subjectividades em presença, as zonas de convergência e de divergência, a conquista de novos limites. Três aspectos caracterizam este estar entre, este espaço de fronteira: a inquietação e o risco, a tradição e originalidade, os limites e a transgressão.

A inquietação e o risco. Viver num território de fronteira significa ter reinventar quase tudo. As memórias e os saberes experienciais de que os indivíduos, e/ou o colectivo, são portadores, modificam-se quando aplicados em diferentes contextos “(...) numa disponibilidade para esperar por quem quer que seja. Significa prestar atenção a todos os que chegam aos seus hábitos diferentes e reconhecer na diferença as oportunidades para enriquecimento mútuo” (Santos,2000:324).

Viver num território de fronteira é também viver na incerteza e na inquietação. A cidade a construir (Boltansky & Thévenot, 1991) enquadra-se numa projecção do desejo em relação aos futuros, através de enquadramentos próximos dos sujeitos, das geografias e dos tempos, assente numa base dialógica e numa cultura de proximidade e inclusiva (Gilroy,2007).

A tradição e a originalidade. A vivência num território de fronteira significa viver num espaço em suspensão “num tempo entre tempos” como refere Santos (2000). As situações imprevisíveis subvertem os planos e as previsões pré-existentes. As memórias e as tradições são reconfiguradas pela necessidade de superar os dilemas entre o conhecido e o desconhecido, entre reproduzir velhos modelos ou a sua substituição. A assunção da tradição é reconfigurada no sentido de encontrar os aspectos das memórias e das tradições que são significantes para o indivíduo, para o colectivo e para a realização de determinado trabalho artístico, de acordo com as situações e contextos, numa inter-relação entre herança, originalidade e mudança.

Os limites e a transgressão. O território de fronteira, enquanto espaço de sociabilidade assenta nos limites e na transgressão desses limites. Estabilidade-inovação-instabilidade-estabilidade são algumas das faces que caracterizam as complexidades e as precariedades da “sociabilidade de fronteira” (Santos,2000). Como refere Becker (1984) “em geral, quebrando as convenções existentes e as suas manifestações na estrutura social (...) aumentam os problemas dos artistas e descrese a circulação do seu trabalho, mas, ao mesmo tempo, incrementa a sua liberdade na escolha de alternativas não convencionais (...)” (p. 34).

Em síntese, esta formação de fronteira inscreve-se numa dinâmica dialéctica que pode ser caracterizada por se situar:

Entre subjectividades educativas e artísticas diferenciadas. As crianças, os jovens e os adultos movem-se em espaços formais e informais, possuidores de memórias e sentidos consoante as comunidades de pertença e onde as práticas individuais se cruzam com os diferentes tipos de racionalidades, convenções, formas de sociabilidade e identitárias. Por outro lado, um dos aspectos essenciais da formação artística é o contributo para a construção das singularidades e da autonomia que possibilitem a criação de novas racionalidades técnicas, códigos e convenções, de novas racionalidades estéticas e interpretativas.

Entre diferentes saberes, técnicas, convenções e os indivíduos. As formas diferenciadas de expressão, criação e realização artístico-musical têm subjacente um conjunto de convenções de

carácter múltiplo, numa dinâmica entre permanência e mudança, uma dialéctica entre o “território de formação” e o “território do indivíduo”. O modo como estas pontes se estabelecem é um dos aspectos determinantes de como a criança, o jovem e o adulto apropria os saberes artísticos, constroem as suas identidades e se projectam no futuro.

Entre a formação, a experimentação, a fruição e a produção. No âmbito das artes performativas, a aprendizagem só adquire sentido num contexto de uma apresentação pública de diferentes tipos de realizações artísticas, que tenham subjacentes modos diferenciados de comunicabilidade e públicos diversos onde confluem múltiplas estratégias que influenciam decisivamente o jogo da oferta e da procura, uma vez que diferem em termos de interesse e da ligação a uma forma e género artístico particular.

Entre a tradição e a inovação. A música como construção social e humana, como cultura e forma de conhecimento do mundo (Marti,2000) é enformada por diferentes contextos socializadores, por determinados procedimentos e técnicas de acordo com os universos de referência. Mudando estes universos socioculturais alteram-se as significações e culturas artísticas. As memórias e as convenções podem ser utilizadas também para superar o dilema entre o conhecido e o desconhecido, entre a reprodução de modelos existentes ou a criação de novos numa dialéctica entre herança e inovação, estabilidade e mudança, algumas das faces caracterizadoras das complexidades, das precariedades e das forças deste tipo de formação.

4. Do desconhecido e da criatividade

A terceira ideia expressa-se na afirmação da centralidade do trabalho educativo-artístico na criação do que não se conhece, do que não existe. Com efeito, se se pensar que educar é transformar, “isto significa a existência de uma relação dinâmica que é portadora de uma tensão fundamental situada entre aquilo que já se conhece e o caminho para algo que ainda se sabe muito bem o que será. Que ainda não está devidamente apropriado. E se isto pode criar algum desconforto inicial, e provoca, as artes e a educação artística, e em particular as artes performativas, podem ser um instrumento importante no desenvolvimento desta tensão criativa, entre o que é e o que ainda não. Particularmente na criação de novos imaginários individuais e coletivos (Vasconcelos, 2013).

Ora do meu ponto de vista uma das principais funções da educação artística é o de ativar os recursos do imaginário e da criatividade e em particular estimular modos de resistência em relação ao fechamento e à reprodução acrítica de modelos e de modos organizacionais e pedagógico-artísticos, de forma a desenvolver a apetência pelo desafio, pelo risco do desconhecido.

A “criação do que não se conhece, do que ainda não existe,” envolve também a inteligência emocional e em que cada um tem necessidade de sentir o desafio, o desejo de (re)conciliar o desconhecido com o sistema de códigos e convenções existentes no âmbito dos seus quadros referenciais. Contudo, “quando falamos de imaginação estamos também no campo da contestação [...] das fixações de um aqui e de um ali, de um interior e de um exterior” numa geometria plural e “espantosa (que espanta, que surpreende)” (Tavares, 2013:32-33) aberta ao acaso e ao desconhecido através de “racionalidade distendida” (Jiménez, 2005:162) assente em múltiplas opções.

Deste modo, a educação artística como educação para a criatividade desenrola-se num quadro complexo, passando por um conjunto alargado e interdependente de situações e de “encontros estratégicos” que compreendem uma colisão criativa do individual, ideias e ações (Burnard, 2012; 2013).

Encontro estratégico e interativo que apresenta três tipos de implicações: o estudante como sujeito; a experimentação e o trabalho colaborativo e a perspectiva poliédrica do processo criativo.

A primeira implicação pressupõe pensar o estudante, a criança, o jovem e o adulto, como um sujeito que constrói o seu próprio discurso e a sua condição autoral enfrentando diferentes tipos de conflitualidades que possibilitem o desenvolvimento do pensamento pessoal e artístico em convergência e/ou em divergência como modelos estéticos e técnicos existentes.

A segunda implicação, remete para a necessidade de atender que as comunidades de práticas artísticas se apresentam plurais e diversificadas, campos abertos de possibilidades na criação de pontes entre diferentes mundos, encorajando-se a “experimentação das ideias através da improvisação, do trabalho colaborativo e discussão” abrindo-se a territórios de “abordagens colaborativas que conectam pessoas, disciplinas e géneros” projectando-se caminhos que possibilitem “novos pontos de comparação e de partida” em ambientes de aprendizagem “que interligam tradição e inovação” (Gregory, 2005:20-21).

A terceira implicação, remete para que se atenda à perspectiva poliédrica do processo criativo, muitas vezes com avanços, recuos e mudanças de direcção, e que, sinteticamente, envolve: (a) “o potenciar o imaginário”, revestindo-se de múltiplas formas e modelagens artísticas e extra-artísticas, significa “o motor do início de algo, o momento de aparente imobilidade onde, interiormente, [...] se constroem ideias: umas combatendo outras” (Tavares, 2013:384); (b) a “exploração e experimentação” em que de modos diferenciados se vão procurando e adequando as ideias, processos, objectos, técnicas. (c) o “passar do imaginado ao fazer o imaginado”, criando “novas coisas”, novas ideias ou ideias reconfiguradas no mundo, multiplicando “as possibilidades de verdade, as analogias, as explicações, as ligações” (Idem:385); (d) o “passar do imaginado ao fazer o imaginado” que se confronta com os outros numa relação complexa entre diferentes modos e condições de percepção.

Neste contexto, afigura-se relevante a construção de um quadro possibilitador que procure “descolonizar o pensamento e a acção” que procure “o gosto pela aventura do espírito” e a “liberdade de mover-nos de ariscar-nos” que contribua para a “desburocratização da mente”, como refere Freire, (2011), numa “relação estreita entre saberes e fazeres, entre teoria e ação, entre individual e coletivo, entre política e práticas cotidianas [numa] rede que interconecta saberes cotidianos e saberes científicos.” (Tristão, 2014).

Por outro lado, nesta perspectiva poliédrica a incompletude representa uma outra dimensão essencial. Incompletude como posicionamento de abertura, em oposição ao fechamento. Abertura e disponibilidade aos outros e ao mundo. Incompletude, porque inacabamento, cuja consciência advém do processo social, cultural, artístico e histórico em que nos encontramos (Freire, 2011). Escreve Paulo Freire que “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. [...] É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança” (Idem: 57). Por outro lado, “(...) A inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito num permanente processo social de busca [...] em que a curiosidade [...] se torna fundamental na produção do conhecimento. Mais ainda, a curiosidade, é já conhecimento” (Idem: 54).

5. Considerações finais

As reflexões que apresentei, têm subjacente um conceito de educação artística, e de escolas, simultaneamente existente e imaginado. Educação e escolas enquanto espaços de construção de liberdade e de convivencialidade não hegemónica entre diferentes mundos, saberes, conhecimentos, práticas. Liberdade e convivencialidade não isentas de conflitos mas também de convergências.

Os referentes que hoje temos em relação a este tipo de educação e de ensino são histórica e culturalmente construídas, assentes numa determinada representação do que é a arte, os artistas e a formação confrontada entre os paradigmas de tradição-clássico romântica, paradigmas funcionalistas bem como com a pressão da globalização e das indústrias culturais, em particular no que se refere à uniformização do gosto e à visibilidade mediática das grandes realizações. As políticas neoliberais e os cânones tradicionais não valorizam as escolas como “territórios simbólicos” e ambíguos, como “espaços de inutilidade”, como “laboratórios de saber e de cultura” que potenciam a imaginação e os encontros com os outros, com o conhecimento, num confronto “dialógico” em que se valorize a política da educação artística “na experienciação de novas jornadas e itinerários, vivendo através de fronteiras e zonas de contacto” (Nóvoa, 2002), em redes interpessoais e inter-autorais que mobilizam conceitos de diferentes geografias, onde a convivencialidade das múltiplas vozes e sentidos, reflectindo

os universos pessoais artísticos diferenciados, contribuam para um novo discurso e acção educativo-artística democrática, não hegemónica e emancipatória. Contribuam para uma cidadania e para uma escola mais culta participativa e cosmopolita.

E nesta cidadania e escola mais culta, participativa e cosmopolita o trabalhar a imaginação apresenta-se como uma das dimensões relevantes. Como refere o Gonçalo Tavares: “a imaginação, a capacidade de produzir imagens mentais de coisas que não estão imediatamente à frente dos olhos, é uma capacidade humana invulgar que, infelizmente, muitas vezes é desvalorizada, e quase atacada, no processo educativo. Aliás, as frases: - está atento!, tens a cabeça na lua!, etc. são expressões repressivas que mostram como a escola está constantemente a dizer: não imagines, vê! Como se aquilo que é mostrado fosse sempre mais importante e relevante do que aquilo que é imaginado. Uma escola paralela, quase utópica também, seria aquela em que os professores por vezes diriam: hoje não estás suficientemente na lua! Ou: não estejas tão atento, colado, ao que te estou a mostrar! Ou, dizendo de um outra forma não tão extrema, mais realista: a escola deveria dar a «ver, dar a conhecer, apenas aquilo que potencie a imaginação. Vou mostra-te algo que te permitirá mais tarde imaginares muitas outras coisas. Imagens que alimentem a imaginação e que não a diminuam. Substituir definições por imaginações – este poderia ser um lema; contestável, claro, mas que permitiria, talvez, uma discussão e uma deslocação do espaço mental do ensino” (Tavares, 2016).

Trabalhar a imaginação em que se podem identificar cinco tipos de implicações no desenvolvimento da educação para a criatividade e autonomia: (a) a mobilização e a manipulação de um pensamento pós-burocrático bem como a desburocratização da mente, atendendo a que a existência de um plano, conjunto de objectivos e ideias vão sendo adequadas de acordo com o confronto entre o que advém da imaginação e o “fazer imaginado”, aberto a diferentes tipos de “acidentes” que retroalimentam o trabalho situado entre a intuição, o imaginário e a racionalidade; (b) a importância dos conhecimentos diferenciados (técnicos, estéticos e outros) que contribuam para que, num quadro de incompletudes várias, as tomadas de decisão e escolhas no acto criativo, mesmo que ‘intuitivas’, possam ser mais lúcidas; (c) a centralidade do estudante em todo o processo de ensino aprendizagem como agente proactivo da sua formação e em que o professor-artista desempenha um papel relevante como orientador e instigador de perplexidades e reflexividades; (d) o fomentar dos contextos multisituados, multimodais e multireferenciais na activação e desenvolvimento das práticas de criação numa tensão entre tradição e inovação; (e) a criação de redes alargadas de interdependências diferenciadas, em termos individuais e em termos da organização escolar, através das quais se possam identificar, compreender, conhecer interpretar os diferentes saberes e mundos em presença.

Deste modo afigura-se necessário, no âmbito de uma vivência na diversidade, conceder a palavra a todas crianças e jovens, como sujeitos e atores do seu próprio discurso, tal como devem ser reconhecidos como sujeitos e atores dos seus direitos. Por outro lado, em todos estes processos é de

salientar, como escreve Raemdonck (2002) que um dos papéis primordiais da atitude artística é criar e propor aos nossos imaginários universos que nos compliquem a vida, que nos ponham questões. Neste contexto, a curiosidade, a inquietação, a implicação, o encontrar sentidos e a inventividade são algumas dimensões relevantes quando se discute a educação artística quer nos primeiros anos de escolaridade, quer em qualquer outro nível de ensino. Contudo, o estimular a curiosidade, a inquietação e a criatividade implica construir um espaço de formação e de aprendizagem poliédrico aberto para a descoberta, para a escolha, para a tomada de decisões e para a exploração pessoal de modo a potenciar a construção dos imaginários e os modos como esses imaginários contribuem não só para apropriação de códigos e convenções, de estéticas e de éticas, como também, e principalmente, para o conhecimento de si e dos outros, para o conhecimento dos mundos, potenciando um desenvolvimento das infâncias que se quer atuante, interrogativo, equilibrado, integrado e cosmopolita.

Referencias

- Bamford, A.** (2006). *The Wow Factor. Global research compendium on the impact of the arts in education*. Berlin: Waxmann.
- Barbosa, A. M.** (2016). *A importância do ensino das artes na escola, entrevista, 16 de maio 2016*. Disponível em <http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/05/importancia-do-ensino-das-artes-na-escola.html>.
- Beaulieu, D.** (1993). “Des disciplines indisciplinées” in Denyse Beaulieu (dir.), *L'Enfant vers l'art. Une leçon de liberté, un chemin d'exigence*. Paris: Éditions Autrement, pp. 37-83.
- Becker, H., S.** (1984). *Art Worlds*. California: University of California Press.
- Blum S.** (1994). “Conclusion: “Music in a Age of Cultural Confrontation” in Margaret J. Kartomi and Stephen Blum, *Music-Cultures in Contact. Convergences and Collisions*. Basel: Gordon and Breach Science Publishers S.A., pp. 250-277.
- Boltansky, & L. Thevenot** (1991). *De la Justification, les économies de la grandeur*. Paris: Gallimard.
- Burnard, P.** (2012). ‘Rethinking ‘musical Creativity’ and de notion of multiple creativities in music’ in O. Odena (ed), *Musical Creativity: Insights from Music Education Research: Insights from Music Education Research*. Surrey: Ashgate Publishing Limited, pp. 5- 27.
- Burnard, P.** (2013). *Musical Creativities in Practice*. Oxford: University Press
- Durrant C.** (2003). Cultural exchanges: contrasts and perceptions of young musicians. *British Journal of Music Education*, 20 (1), p. 82.
- Freire, P.** (2011). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gilroy, P.** (2007). “Multicultura e convivialidade na Europa pós-colonial” in AAVV *A urgência da teoria. O estado do Mundo*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, pp. 167-188.

- Gregory, S.** (2005). 'Creativity and Conservatoires: the agenda and issues' in G. Odam and N. Bannan (org.), *The Reflective Conservatoire: studies in Music Education*. London: Guildhall School of Music & Drama / Aldershot: Ashgate, pp. 19-24.
- Interarts (1999).** *Sueños e Identidades. Una aportación al Debate sobre Cultura Y Desarrollo en Europa*. Barcelona: Interarts/Península.
- Jiménez, J.** (2005). *A Vida como acaso*. Lisboa: Veja.
- Maestracci, V.** (2006). L'éducation artistique à la croisée de la création et des logiques scolaires. *Revue internationale d'éducation - S È V R E S*, n.º 42, pp. 21-29.
- Martí, J.** (2000). *Más allá del arte*. Balmes: Deriva Editorial.
- Nóvoa, A.** (1987). Para uma Educação da Arte pela Arte. *Associação Portuguesa de Educação Musical. Boletim 54*, Julho Setembro 1987, pp. 22-24.
- Nóvoa, A.** (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Raemdonck, D. V.** (2002). "Pour une culture de la résistance: résister pour exister; cultiver pour devenir" in Ministère de la Communauté Française Wallonie, Culture et Citoyenneté. *Pour un développement culturel durable*. Bruxelles: Ministère de la Communauté française Wallonie, pp. 60-62.
- Reimer, B.** (2005). The danger of music education advocacy. *International Journal of Music Education*, Vol 23(2), pp. 139-142.
- Rodrigues, D.** (2015). *Diferenças na Escola*. Disponível em <https://www.publico.pt/sociedade/noticia/diferencas-na-escola-1691848>.
- Santos, B. S.** (2000). *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.
- Tavares, G. M.** (2013). *Atlas do Corpo e da Imaginação. Teoria. Fragmentos e Imagens*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Tavares, G. M.** (2016). *Sobre a utopia, alguns apontamentos*. Disponível em <https://www.publico.pt/culturaipsilon/noticia/sobre-a-utopia-alguns-apontamentos-1719338>.
- Tristão, M.** (2014). A Educação Ambiental e o pós-colonialismo, *Educação e (Des)Colonialidades dos Saberes, Práticas e Poderes*, R. Educ. Públ. Cuiabá, v. 23, n. 53/2, p. 473-489, maio/ago. 2014, p. 473-489.
- Vasconcelos, A. Â.** (2004). "La Educación Musical en la era de las convergencias e colisiones culturales: de los cánones a la ecología" in Andrea Giráldez (ed.), *Selección de Comunicaciones. Isme 2004. Mundos Sonoros por Descubrir*. Espanha: Sociedad para la Educación Musical del Estado Español pp. 25-32.
- Vasconcelos, A. Â.** (2013). *Entrevista*. Disponível em <http://www.xpressingmusic.com/34-entrevista/1329-antonio-angelo-vasconcelos>.
- Waterman, F.** (1976). Old Pathways Rediscovered in Piano Methods and Repertory. *ISME Challenges in Music Education*. Australia: The University of Western Australia, pp. 223-235