



Arte e Paideia — (Re)definições e ensaios

Uma memória do começo - no elétrico 28 - e alguns paradoxos

O tema **arte e paideia** andou algum tempo a burilar nas nossas mentes antes de ser oficialmente lançado, em maio de 2020, aquando da apresentação dos números dedicados à *arte e loucura*, no espaço do Manicómio. Na verdade, foi em conversas casuais - e lembro-me particularmente de uma, no elétrico 28, enquanto eu e o Fernando, esmagados por turistas, regressávamos à faculdade, após a visita a uma exposição - que surgiu. Educação seria algo mais formal, que aparentemente “não assentava tão bem” numa revista de Ciências da Arte. Já *paideia* constituía um termo complexo, eventualmente mais “aberto e plural”, revestindo-se de uma “carga simbólica e poética” valorizada pelas Belas-Artes, o que eventualmente permitiria a contribuição de mais colegas. Escutava o Fernando e lembrava-me das palavras, tão genuínas quanto mordazes, de Ana Mae Barbosa (1936-), na introdução do livro de Marilda Oliveira e Fernando Hernández (2005), considerado pela prestigiada educadora artística brasileira «tão necessário à nossa cultura pedagógica, na qual é *chic*, embora paradoxal, um professor de arte dizer que não entende nada de educação» (Barbosa, em Oliveira e Hernández, 2005, p. 13). Parecia que o termo *paideia* era a porta de entrada possível para uma discussão sobre educação no universo artístico das Belas-Artes. A ideia cativou-me e, desde logo, aceitei o desafio de coordenar esta temática.

Porém, nem a opção ponderada por *paideia* motivou o debate sobre *ensino artístico* entre a grande maioria de quem o exerce nesta instituição *educativa*: a Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Efetivamente, nestes dois números (12 e 13) da *Convocarte*, nos quais se destaca uma ampla contribuição internacional (do Brasil à Suíça, passando pela Grécia - civilização berço da *paideia*, pela vizinha Espanha, pela Alemanha e pelo Reino Unido), foram submetidos apenas três artigos por docentes da “casa”, todos eles pertencentes ao grupo de Ciências de Arte e do Património, registando-se a ausência de todos os outros (Arte e Multimédia, Desenho, Design de Equipamento, Design de Comunicação, Escultura, Pintura). Preconceito? Ana Mae Barbosa, para quem «um professor, seja lá de que grau, orgulhar-se de nada conhecer de educação é a óbvia demonstração de preconceito contra educação» (Barbosa, 2005, p. 13); e Lee Shulman (1938-), filósofo e psicólogo americano que, de modo tão perspicaz e certo, desmontou e refutou (Shulman, 1986) o famoso aforismo proferido por George Bernard Shaw (1856-1950): «He who can, does. He who cannot, teaches.», diriam que sim. Julian Germain (1962-), artista britânico, autor do projeto fotográfico *Classroom portraits* (2004-2015), que implicou o contato próximo com cerca de 450 escolas, situadas em mais de 20 países ao redor do mundo, acrescentaria que a educação não é uma temática que seduza os artistas ou mereça especial interesse pelo mercado da arte.

Dos achismos ao retorno à *pedagogia original, como viagem*

António Sampaio da Nóvoa (1954-), reitor emérito da Universidade de Lisboa, que gentilmente aceitou conversar connosco sobre este tema, tem vindo a desconstruir alguns «achismos» em torno *pedagogia* que, frequentemente, têm minado o seu entendimento, não só popular, mas igualmente académico. Efetivamente, no decorrer de séculos de pensamento e ação humana, os conceitos, fruto das (con)vivências, sofrem “naturalmente” mutações que lhes vão imprimindo uma carga simbólica particular. E a pedagogia, do grego παιδαγωγία (*paidagogía*), originalmente fruto da união entre (*paidos*, criança) e ἀγωγή (*agōgē*, conduzir ou condução), não tem escapado a tal metamorfose, sendo há muito alvo de duras críticas, tanto de origem “libertadora” (desde Rousseau, no século XVIII), como de origem “conservadora” (mais recentemente), como aponta Nóvoa (2010, p. 40):

A matriz das críticas à pedagogia, quase sempre de feitura conservadora, começa por agregar frases e ideias soltas, depurando-as de tudo o que não convém à demonstração e transformando-as numa cartilha. Concluída a operação, todo o argumentário toma como base esta “cartilha ficcionada”, impedindo qualquer discussão séria e fundamentada.

«Reconhecendo três fracassos das últimas décadas» (Nóvoa, 2010, p. 42): o de uma pedagogia *burocratizada*, o de uma pedagogia *tecnocrática* e o de um a pedagogia *científica*, António Nóvoa defende que não nos fechemos num pensamento dicotómico: «A pedagogia não se reconhece numa margem nem na outra. E muito menos numa disputa entre elas.» (Nóvoa, 2010, p. 40) E propõe que regressemos a um entendimento da pedagogia como *viagem*, a «terceira margem», que corresponde ao leito, isto é, ao caminho que o rio percorre, evocando o conto de João Guimarães Rosa (1968).

Procurando proporcionar um diálogo entre várias vozes que propicie a abertura a diferentes entendimentos do que foi, é ou poderá ser a *paideia*, no número 12 da *Convocarte*, começamos esta *viagem* do outro lado do Atlântico, com a artista brasileira **Graziela Kunsch** e, seguidamente, reunimos as *conversas com António Sampaio da Nóvoa* (Portugal), **Martha Christopoulou** (Grécia) e **Rosa Iavelberg** (Brasil); assim como os textos que, em resposta à chamada de trabalhos para este tema, o discutem sob uma abordagem epistemológica.

Escolas, por Graziela Kunsch: Quão (pouco) democráticas são

A página de artista de **Graziela Kunsch** é composta por 26 *frames* do vídeo **Escolas**, (generosamente cedidos pela autora), que registam instantes do primeiro ano (2015) da **Primavera Secundarista**, um movimento liderado por jovens estudantes que ocuparam mais de 200 escolas do estado de São Paulo em dois meses, questionando a sua formação, insurgindo-se contra

a precariedade das condições escolares e colocando em causa as relações pouco democráticas do sistema educativo.

À conversa sobre arte e *paideia* ou deambulando entre margens

Complementares ao olhar dos jovens mediado pela artista são as conversas que abrem este número (12) da *Convocarte*, assentes em eixos orientadores comuns (cada um deles composto por um conjunto de perguntas elaboradas no sentido de mobilizar o conceito de *paideia*, na sua proximidade rizomática com a arte, a cultura e a educação/formação), que são intencionalmente dicotómicos, não para condicionar posicionamentos numa ou noutra margem, mas precisamente no sentido oposto, o de instigar a *viagem*, isto é, a possibilidade de deambular ou divagar - devagar - entre uma e outra, propiciando o questionamento através do confronto dos diferentes olhares, enformados por percursos distintos, profundamente ricos. Não só pelas suas origens geográficas, sociais e culturais, mas também pelas suas formações e pelos lugares que foram habitando e habitam, a partir dos quais deslocam o conceito de *paideia* para o tempo presente, António Sampaio da Nóvoa, Martha Christopoulou e Rosa Iavelberg convidam-nos, desde logo, a refletir pluralmente sobre o tema, isto é, a mover-nos, desfocando uma margem, para ver a outra, e vice-versa, «habitando as duas margens e vivendo no meio, no lugar onde convergem os dois sentidos, mais o sentido do rio que corre. (...) Quem não se mexe, nada aprende. Sim, parte, divide-te em partes. (...) A viagem das crianças, eis o sentido nu da palavra grega pedagogia». (Michel Serres, 1991, pp. 26-28, cit. Nóvoa, 2010, p. 40).

Da origem à resignificação de arte e *paideia* no presente

No primeiro artigo deste número (12) da *Convocarte*, intitulado **Raízes gregas da *paideia* e da arte, José Pedro Serra** (professor catedrático da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa) discorre precisamente sobre o “sentido nu”, tanto de *paideia* como de *arte*, pesando cada um dos termos, o *como* e o *porquê* da sua edificação no contexto da civilização grega, para depois articulá-los e transportá-los para um presente em que ambos ressoam com significados distantes e distintos dos originais.

Ana Sousa (doutora em Educação Artística, professora auxiliar convidada na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa, professora adjunta convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e coordenadora deste tema), no segundo artigo - **Arte, *paideia* e narrativas sobre a infância: Entre o legado e a inventividade** - estabelece conexões entre os sistemas de educação/formação e a maneira como as crianças se relacionaram com as artes em diferentes espaços geográficos e temporais, propondo o regresso a uma educação cultivada, assente na imersão no legado cultural, como condição essencial à inventividade, isto é, à possibilidade de composições outras, que signifiquem modos de ser e de viver, hoje.

Num terceiro artigo, intitulado **A alegoria da caverna como analogia da *paideia***, João Peneda (professor auxiliar na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa) revisita aquela que considera constituir a *primeira e mais marcante* representação da educação no ocidente: a alegoria da caverna de Platão, convidando-nos à reflexão sobre a ideia de formação humana subjacente à *paideia*, a partir de um duplo movimento de distanciamento e de aproximação: o desconfinamento de tudo o que nos aprisiona e mantém na ignorância e o acesso a uma *verdade maior*, proporcionada pelo *mundo inteligível*, o único que nos aproxima do *bem*.

Ampliando o entendimento de *paideia* à realidade não ocidental, **Ana Mafalda Vasques** (doutoranda em Educação Artística na Universidade de Lisboa e professora de Design no ensino superior em Macau) apresenta-nos um termo análogo, que despontou no mesmo período, no oriente, estabelecendo relações entre ***Paideia e zhizhonghé*** (título), para pensar **O design do cidadão ideal na Grécia e na China antigas** (subtítulo). Coincidentemente, à semelhança de *paideia*, também o termo *zhizhonghé* agrega as ideias de harmonia, sinceridade e honestidade como ingredientes de uma formação humana plena, total.

Susana Lemos (doutoranda em Artes pela Universidade da Covilhã), em **O lugar do ser e das artes na *paideia*: Que legado?**, explora o cultivo de valores humanos através do desenvolvimento de práticas artísticas na Antiga Grécia, evidenciando a relevância da experiência artística e estética na sedimentação desses mesmos valores, algo que aponta como uma lacuna nas sociedades atuais, nas quais o tempo dedicado à educação artística é cada vez menor, o que inviabiliza ao sujeito a dilatação e maturação necessárias a um entendimento de si, do outro e do coletivo onde se insere.

Através do texto **Solidão e interioridade em tempos de reclusões forçadas: A urgência de uma *neopaideia* arte-educacional para fazer face à contemporaneidade pandémica**, também **Leonardo Charréu** (professor adjunto na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e coordenador do grupo de educação artística do CIEBA) e **Madalena Ghira** (mestre em Educação Artística e professora do ensino secundário na Escola Profissional Val do Rio, Estoril) reclamam a premência de uma *neopaideia*, na qual o foco da educação artística se desloque das competências para o autoconhecimento, que logo desde a infância se constrói, necessariamente, «entre o que está *dentro* e o que está *fora*, em simultâneo».

Tito Chambino (artista e mestre em Ensino de Artes Visuais pela Universidade de Lisboa), em **O tesouro da *paideia***, sublinha o valor atribuído à tradição na Grécia Antiga, onde a formação integral do ser humano, no seio da

comunidade, era realizada através da transmissão de um legado criteriosamente selecionado, com vista à aquisição de valores éticos e estéticos que concorressem para a sua integração como membro da sociedade, o que implicava um processo formativo de imersão cultural, no qual as artes ocupavam um lugar central.

Cruzando diferentes áreas do conhecimento humano, como a estética, a pedagogia, a psicologia e as neurociências, no artigo **Arte, experiência estética e criatividade: Tópicos para uma discussão à volta da educação artística, Teresa Matos Pereira** (professora adjunta na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa) propõe uma reflexão sobre a tríade arte, experiência estética e criatividade, para sustentar a educação artística enquanto espaço de produção de conhecimento multidimensional, no qual as artes operam ao nível, não só da “realidade sensível”, mas também da transposição simbólica, proporcionando «uma dimensão reflexiva e ética na experiência coletiva da vida em sociedade», com raízes na *paideia* grega.

No artigo intitulado **A dança como expressão humana: Iguais, mas diferentes a dançar, Ana Köhler** (doutoranda em Educação Artística, a desenvolver uma tese sobre *A empatia na prática docente da dança*, diretora da Escola de Dança Ana Köhler e embaixadora da Unesco na área da dança em Portugal) recorre à filosofia, à psicologia e, à semelhança da autora anterior, às neurociências, para refletir sobre a dança no contexto da *paideia grega* - onde ocupava um lugar central na vida pública - e estabelecer relações com o atual contexto educativo português, problematizando a democratização do ensino da dança e o sentido da sua aprendizagem, hoje.

Em **The formative paths in music at the beginning of 21st century: Between tradition and innovation, Rui Mirra** (docente na Academia Nacional Superior de Orquestra e doutorando em Educação Artística, a desenvolver a tese intitulada *Ensino superior especializado da música em Portugal ramo instrumento: Como é ministrado e sua adequação ou não ao perfil do músico do século XXI*), questiona a formação do músico na atualidade, propondo um currículo mais amplo e holístico, consentâneo com as demandas contemporâneas.

No texto seguinte, **Mulheres em cena: Entre os guerreiros e os heróis de Sófocles e Eurípedes, Jânila Pontes** (professora associada do Instituto Federal do Acre e doutoranda em Artes Performativas e da Imagem em Movimento na Universidade de Lisboa) e **Laura Calasans** (produtora de arte e mestranda em História da Arte da Universidade Nova de Lisboa), partindo da ideia de que o teatro grego assumia um valor formativo na vida dos homens, sendo através do exemplo dos heróis que o «homem aprendia a ser homem,

cidadão grego», propõem um enfoque sobre a mulher e o seu lugar/poder na Grécia Antiga. Para isso, analisam a atuação das personagens femininas, como exemplo direto ou inverso do que se esperava que as mulheres fossem, nos “bastidores” das dramaturgias de Eurípedes e Sófocles, das quais é possível extrair o ideal de mulher que se naturalizou na cultura grega.

Numa abordagem igualmente crítica, em ***Paideia e poder: O empoderamento visual e mediático como finalidade da educação para a cultura visual***, **Felipe Aristimuño** (doutor em Belas-Artes, na especialidade de Arte e Multimédia, mestre em Ensino de Artes Visuais e professor no ensino secundário) problematiza a *paideia* enquanto meio de aquisição e diferenciação de poder entre grupos sociais. A partir de uma reflexão sobre as relações de poder que são veiculadas, quer pela pedagogia, quer pela cultura visual, propõe uma educação artística que fomente o empoderamento visual e mediático, no seu entender necessário para cultivar a *arête*, num justo equilíbrio entre as ações de “mandar” e “obedecer”, que seja propício ao exercício democrático de uma cidadania global.

A fechar o número 12 da *Convocarte*, o texto ***Paideiai emergentes da floresta: conhecimento, performance e subversão por Uýra***, de **Fabián Cevallos Vivar** (doutor em Pós-colonialismos e Cidadania Global, pela Universidade de Coimbra, e investigador júnior em Educação Artística, na Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa) e **Lucas Camargo de Barros** (realizador cinematográfico, doutorando em Artes, na Universidade de Lisboa, e mestre em Estética e Estudos Artísticos, pela Universidade Nova de Lisboa), visa precisamente ampliar o conceito de *paideia* e propor uma formação humana assente em elementos essenciais à edificação de uma cidadania global, no contexto do século XXI. Partindo de uma metáfora, a prática eco-artística de Uýra, uma criatura meio humana e meio árvore, encarnada por Emerson Pontes (artista, bióloga e performer brasileira), os autores propõem a revisitação da «*paideia* monocultural», não só para colocar em evidência as suas lacunas, no espaço cultural e temporal em que emergiu, mas também para tecer uma crítica ao modelo educativo ocidental vigente, que permanece condicionado pela desigualdade nas relações de poder entre grupos, nas atuais sociedades «capitalistas, coloniais e hetero-patriarcais»; e propor, finalmente, «uma resignificação epistemológica para uma subversão libertadora», isto é, «uma nova, inacabada e mutante ideia de *paideia* para uma cidadania global do século XXI», que semeie valores mais próximos da Terra e do humano.

Embora valores de cidadania atravessem as reflexões epistemológicas em torno do tema - arte e *paideia* - expostas nos vários textos que integram este número (12) da *Convocarte*, os três últimos inscrevem-se, de modo explícito, numa abordagem sociocrítica, que coloca em causa a estrutura original do

modelo de formação humana grego, problematizando relações de poder através da discussão, tanto de questões de género (Jamila Pontes e Laura Calasans), como de diferenciação social consoante o maior ou menor empoderamento visual (Felipe Aristimuño), ou de hegemonia (Fabián Cevallos Vivar e Lucas Camargo de Barros). A todos subjaz a ideia de transformação e de resignificação da *paideia*, hoje, no sentido do exercício político de práticas educativas mais democráticas e justas, que sustentem sociedades inclusivas, onde os direitos (de todos os) humanos sejam respeitados.

Os direitos humanos na educação, hoje: Entre macro e micro políticas

Não é novo o debate sobre as relações de poder estabelecidas culturalmente, encontrando-se a educação no centro das críticas mais válidas e, simultaneamente, das iniciativas de intervenção social mais dignas que têm acontecido ao longo das últimas décadas. Tal ideia pode parecer paradoxal, porém, reflexo da sociedade onde tem lugar, a educação é fruto de macro e micro políticas, que podem caminhar no mesmo sentido ou, pelo contrário, exercerem forças opostas. Assim, se por um lado, a educação afeta ao desenvolvimento humano é condicionada por documentos orientadores aos quais continua a encontrar-se subjacente o ideal de sujeito a formar com vista a um determinado modelo social; por outro lado, não deixa de resultar, também, de ações conduzidas por indivíduos, mais ou menos implicados na transformação dos modos como vivemos e nos relacionamos em sociedade, que podem seguir ou romper com as políticas educativas vigentes. Deste modo, a defesa dos direitos humanos tem sido estandarte para organizações internacionais e ministérios (da educação e da cultura), marcando presença, em geral, nas narrativas sobre educação no século XXI, quer por figuras emblemáticas da macro política, nos discursos oficiais, quer por quem se move “no terreno” das escolas, dos centros culturais, dos bairros ou dos museus e, através de diversas ações de micro política, vai transformando a paisagem da *capilaridade educativa* (Nóvoa e Alvim, 2021) que caracteriza as comunidades contemporâneas.

Teresa Torres de Eça, presidente da APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual), presidente da InSEA (The International Society for Education Through Art) entre 2014 e 2019, professora de artes visuais no ensino secundário, em Viseu, coautora de um dos ensaios visuais do número seguinte (13) da *Convocarte*, defendia, há mais de uma década, que: «A educação é, por sua própria natureza, um suporte cívico e comunitário imprescindível para o desenvolvimento das sociedades e das pessoas que as integram.» (Eça, 2010, p. 142). Consciente dos movimentos internacionais no que respeita às políticas da educação e, simultaneamente, dos constrangimentos que habitualmente dificultam a implementação de práticas educativas inclusivas, acrescentava, ainda, em tom de alerta, que:

Ao que parece, a partir da interpretação dos documentos das políticas públicas, queremos rumar para uma educação, cujos propósitos e finalidades sejam a formação integral da cidadania, capacitando as pessoas para uma participação social activa e criativa, em que não se pode descuidar uma série de considerações que incidem directamente na sua concretização, como uma prática educativa orientada para a melhoria, o reforço e a protecção dos Direitos Humanos. (Eça, 2010, p. 142)

No domínio da educação artística, a defesa dos direitos humanos tem sido levada muito a sério por abordagens educativas disruptivas, especialmente no âmbito da cultura visual e dos estudos descoloniais, que têm possibilitado outras formas de entender e viver o desenvolvimento humano. Focadas em questões sociais com o propósito político de transformar, a partir das margens, os centros, estas abordagens contrariam a atual tendência de despolarização, uma vez que qualquer ato artístico ou educativo é inevitavelmente um ato político, mais ou menos velado, mais ou menos evidente. É urgente a consciência de que os constrangimentos de uns afetam globalmente todos. Citando um pequeno excerto de uma das mais célebres cartas da humanidade:

Injustice anywhere is a threat to justice everywhere. We are caught in an inescapable network of mutuality, tied in a single garment of destiny. Whatever affects one directly, affects all indirectly. He who passively accepts evil is as much involved in it as he who helps to perpetrate it. He who accepts evil without protesting against it is really cooperating with it. (Martin Luther King Júnior, 1963)

Por conseguinte, é preciso questionar a aparente “neutralidade” de tendências ditas apolíticas, que podem, não só (1) conduzir um maior distanciamento entre os sujeitos que vivem e se desenvolvem no seio de uma certa comunidade, tornando-os menos “humanos” entre si, mas também (2) afastar-nos da possibilidade de continuar a habitar a Terra, por descuido com problemáticas que a todos dizem respeito. Neste sentido, uma *paideia* ajustada à vida na sociedade global que hoje habitamos parece coincidir com a *pedagogia do cuidar* proposta por Dennis Atkinson (2021, p. 2):

Uma pedagogia do “cuidar” facilita e apoia os percursos de aprendizagem de cada criança ou aluno. Trata-se de responder à diferença, à divergência, ao potencial e à alteridade da prática, mas também a uma vigilância em relação aos quadros pedagógicos que estruturam e informam a prática pedagógica, uma vigilância que pode provocar ou mesmo exigir uma descolonização do pensamento e da prática.

Rumo a paideiai descolonizadoras do pensamento e da prática

Uma *paideia* que responda aos desafios da contemporaneidade, passará certamente pela “descolonização do pensamento e da prática” defendida por Atkinson (2021, p. 2) e evocada, também, por **Rosa Lavelberg**, na rubrica à *conversa com* deste número (12) da *Convocarte*, quando a formadora de educadores de infância e de professores brasileira, representante da InSEA pela América do Sul, enfatiza a necessidade de romper com hierarquias e opções curriculares hegemônicas e ampliar, diversificar e enriquecer os repertórios de educação artística nas escolas, de modo a que os estudantes se cultivem, quer nas artes visuais, quer enquanto pessoas e cidadãos, com vista a sociedades mais justas.

A arte de diferentes culturas, lugares e tempos pode ser ensinada e aprendida na escola sem hierarquias entre elas. A divisão entre popular e erudito está a serviço do poder colonizador. Não há divisão entre o popular e o erudito, em ambos pode existir ou não qualidade artística e estética (...) Sabe-se que não há hegemonia entre as artes, nenhuma cultura pode impor ou priorizar seu sistema artístico e estético a outras. Conhecer e reconhecer culturas artísticas diferentes da própria não deveria abalar o status quo do círculo que intenciona monopolizar o poder ao dizer o que é e o que não é arte e cultura. No Brasil, ainda temos que lutar para que a arte europeia, branca e hegemônica, sem alcançar as poéticas da arte contemporânea, não seja o único recorte de conteúdo nos currículos escolares. A perspectiva decolonial, antirracista e feminista nas artes, ainda que tímida, está, lentamente, ganhando expressão e expansão na educação escolar em arte. (Lavelberg, 2022, p.58)

Também **Martha Christopoulou**, à *conversa com* a *Convocarte* (12), argumenta que não faz sentido distinguir entre categorias de arte nas salas de aula, corroborando a ideia de romper com hierarquias culturalmente estabelecidas pelo *mundo* da arte (ocidental, branco e masculino). Tem sido esse o esforço do movimento de educação artística centrado na cultura visual com o qual a coordenadora de escolas primárias grega se identifica. Assim, partindo de um entendimento da arte enquanto «fenómeno contextual e cultural conectado com a vida», à semelhança de Vincent Lanier (1970), propõe que as experiências visuais e estéticas quotidianas sejam incluídas no currículo. Defende ainda que esta prática não se reduz à aceitação de «tudo o que é visual e visível», mas antes constitui a oportunidade das crianças e jovens refletirem sobre o modo como vêem os produtos visuais com os quais se relacionam diariamente e compreenderem a sua influência na edificação de perspectivas, que formam identidades, tornando-se assim consumidores críticos.

If we view art as a contextual and culturally specific phenomenon that is connected to life, then the distinctions between 'high', 'popular' and 'ethnic' arts

do not have a place in art classrooms. I believe that teachers need to include children's everyday visual and aesthetic experience in their art lessons. I understand that teaching about visual culture has raised many questions about the necessity to educate children about anything and everything visual and visible they encounter in their everyday lives, about children's overexposure to mass-oriented objects and images inside the art class, or about the cultivation of a sense in young learners that nothing is unique and special. However, exploring familiar popular culture images may offer them opportunities to reflect on the ways they look at them, understand how these influence people's views and identities, and become critical consumers of visual imagery. (Christopoulou, 2022, p.54)

A emergência de três dimensões: ecológica, cultural diversa e intergeracional

Entre os temas que contribuem para «[alterar] profundamente o sentido da educação e da *paideia*», hoje, de acordo com **António Sampaio da Nóvoa**, à conversa com a *Convocarte* (12), encontra-se a diversidade, precisamente, de perspectivas. Para o pensador e crítico da educação, urge:

uma diferente relação com os outros e com as questões da diversidade (cultural, étnica, de género), [que nos afaste] de um "humanismo normativo" e nos [convide] à adopção de uma pluralidade de perspectivas e ao respeito pelas distintas culturas e maneiras de ser e de existir. (Nóvoa, 2022, p.43)

A par deste tema, destaca «o aumento impressionante da esperança de vida e a inscrição da intergeracionalidade como uma das grandes transformações dos nossos tempos», o que nos remete para a convivalidade entre os mais velhos e os mais novos no processo de aprendizagem, tão característica da *paideia* original, na Grécia antiga e, ainda hoje, presente em muitas comunidades africanas e asiáticas. E, em primeiro lugar, «desde logo», a dimensão ecológica, isto é, a relação entre os seres vivos, na qual se incluem os seres humanos, mas que abraça muito mais: «a compreensão da nossa ligação à Terra e a um mundo mais do que humano, capaz de viver em harmonia com a natureza e com todos os seres vivos e espécies.»

Esta problemática tem sido explorada tanto no campo da educação, como no da arte, onde os ventos de uma nova crítica, disruptiva, têm abanado os posicionamentos estéticos convencionalmente estabelecidos e colocado a ecologia no âmago de práticas artísticas contemporâneas, normalmente excluídas da *mainstream* da indústria cultural, mas frequentes nas *art scenes* (Jacobi, 2020, p. 6), chegando a questionar:

What if these movement-culture practices – none of which are recognized or self-identified primarily or solely as art – were not simply slotted into the category of activism and dismissed as such by those in the privileged cultural sector but viewed, discussed, and taught as the most daring, bold, and courageous expressions of what art might be today? (...) What if, moreover, those practices that do garner the greatest visibility in exhibitions and the media – typically (but not solely) dedicated as they are to individualist autonomy, self-expressive originality, duty-free creativity, and visual spectacle – were to be seen as covering over a widespread cultural failure at addressing the most significant world-historical event facing contemporary civilization? What if, in the climate-changed future, those most visible art forms will be precisely the ones indicted for refusing or declining to engage with our contemporary state of emergency (itself an emergency of emergencies, where atmospheric carbon and colonization form two interconnected sides of the complexly entangled socioecological crisis)? (Demos, 2020, pp. 171-172)

Constituindo a dimensão ecológica uma das mais prementes na atualidade, será que o modo como é abordada na cultura contemporânea (comunidade e escola incluídas) tem sido suficientemente profundo? Ou será que, tal como Eisner argumentava (2008), a educação tem muito a aprender com as artes, aqui, no sentido mais amplo da sua implicação com a vida, através da aproximação a práticas artísticas disruptivas que convidam à reinvenção do modo como existimos e agimos? Problematizar arte e ecologia emerge, assim, como um desafio potencialmente complexo e delicado, quem sabe a ser explorado em futuros números da *Convocarte*.

Ana Sousa

Coordenação Científica do Dossier Temático Arte e Paideia

Referências

- Atkinson, D. (2021). Prática, interstícios, alteridade e cuidar. *Imaginar*, 67, 1-19.
- Barbosa, A. M. (2010). Introdução. Em M. O. Oliveira & F. H. Hernández (Eds.) (2010). *A formação do professor e o ensino das artes visuais* (pp. 13-20). Editora UFSM (Universidade Federal de Santa Maria).
- Demos, T. J. (2020). *Beyond the world's end: Arts of living at the crossing*. Duke University Press.
- Eça, T. T. (2010). A educação artística e as prioridades educativas do início do século XXI, *Revista Ibero-Americana de Educação*, 52, 127-146.
- Eisner, E. (2008). O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, 8 (2), 5-17.
- Jacobi, S. (2020). *Art schools and place: Geographies of emerging artists and art scenes*. Rowman & Littlefield.
- King Jr., M. L. (1963). Letter from a Birmingham jail. University of Pennsylvania, African Studies Center. https://www.africa.upenn.edu/Articles_Gen/Letter_Birmingham.html
- Lanier, V. (1970). Newer media and the teaching of art. Em G. Pappas (Ed.), *Concepts in art and education* (pp. 296-297). Macmillan.
- Nóvoa, A. S. (2010). Pedagogia: a terceira margem do rio. Que currículo para o século XXI? Assembleia da República.
- Nóvoa, A. & Alvim, Y. (2021). Os professores depois da pandemia. *Educação & Sociedade*, 42, e249236. <https://doi.org/10.1590/ES.249236>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15 (2), 4-14.