

Ciência

Livro de Atas do

congresso de

investigação

em educação

artística

ciea.esev.ipv.pt
3 e 4 de novembro
2017

A Educação Artística
no Sistema de Ensino
Português
**Conquistas
e Desafios**

Organização

Ana Souto e Melo



CENTRO DE ESTUDOS EM EDUCAÇÃO, TECNOLOGIAS E SAÚDE
Unidade de I&D do Instituto Politécnico de Viseu

Design Gráfico e Edição
Paula Rodrigues
Pedro Araújo

Livro de Atas do
Congresso de Investigação
em Educação Artística

A Educação Artística no sistema
de ensino português: conquistas e
desafios

3 e 4 de novembro de 2017

IPV · ESEV

Livro de Atas do

**Congresso de Investigação
em Educação Artística**

**A Educação Artística no sistema
de ensino português: conquistas e
desafios**

Organização

Ana Souto e Melo

**Comissão Organizadora do Congresso
de Investigação em Educação Artística**

Ana Souto e Melo | Coordenação

José Loureiro

José Pereira

Luísa Augusto

Mara Maravilha

Maria Figueiredo

Paula Rodrigues

Pedro Neves Rito

Sofia Figueiredo

Edição IPV / ESE / CI&DETS

ISBN: 978-989-96261-8-8

Data de Publicação: novembro de 2018

Design Gráfico e Edição

Paula Rodrigues

Pedro Araújo

COMISSÃO CIENTÍFICA

Alberto Sousa | Educação pela Arte | Universidade de Paris

Ana Paula Cardoso | Ciências da Educação | Instituto Politécnico de Viseu | ESE

Ana Souto e Melo | Artes Visuais e Plásticas e Educação | Instituto Politécnico de Viseu | ESE

António Ângelo Vasconcelos | Música | Instituto Politécnico de Setúbal | ESE

António Fernando Silva | Artes Visuais | Instituto Politécnico do Porto | ESE

António Meireles | Artes Visuais | Instituto Politécnico de Bragança | ESE

Carlos Gomes | Educação Visual e Tecnológica | Associação de Professores de Educação Visual e Tecnológica

Catarina Martins | Educação Artística | Universidade do Porto | i2ADS-FBA

Cristina Faria | Música | Instituto Politécnico de Coimbra | ESE

Cristina Leandro | Dança | Instituto Politécnico de Coimbra | ESE

Dalila Rodrigues | História da Arte | Instituto Politécnico de Viseu | ESE

Elisa Marques | Educação Artística | Ministério da Educação | Direção Geral de Educação

Fernando Pinho | Artes Visuais | Instituto Politécnico de Setúbal | ESE

Flávia M^a Cruvinel | Música | Universidade Federal de Goiás | Brasil

Geraldo Eanes | Media Arte | Instituto Politécnico do Porto | ESE

Isabel Bezelga | Teatro | Universidade de Évora

Inês Guedes de Oliveira | Educação Artística | Universidade de Aveiro

Jacinta Casimiro da Costa | Artes Visuais | Instituto Politécnico de Bragança | ESE

João Pires | Artes Visuais | Instituto Politécnico de Setúbal | ESE

João Cunha | Música | Instituto Politécnico de Bragança | ESE

Joana Mendonça | i2ads - Núcleo de educação artística - FBAUP | Serralves

José Alberto Rodrigues | Artes Visuais e Tecnologia | CINANIMA

Jorge Fraga | Teatro | Instituto Politécnico de Viseu | ESE

Jorge Morais | Artes Visuais | Instituto Politécnico de Bragança | ESE

Lucília Valente | Educação pela Arte | Universidade de Évora

Luís Calheiros | História da Arte | Instituto Politécnico de Viseu | ESE

Luís Canotilho | Artes Visuais | Instituto Politécnico de Bragança | ESE

Madalena Leitão | Teatro | Instituto Politécnico de Castelo Branco | ESE

Maria Cristina Aguiar | Música | Instituto Politécnico de Viseu | ESE

Maria Helena Vieira | Universidade do Minho | Instituto de Educação

Maria Isabel Castro | Música | Instituto Politécnico de Bragança | ESE

Maria Luísa Castilho | Música | Instituto Politécnico de Castelo Branco | ESE

Mariana Veloso | Educação Artística | Instituto Politécnico de Viseu | ESE

Mário Cardoso | Música | Instituto Politécnico de Bragança | ESE

Nuno Bernardo | Educação pela Arte | Movimento Português de Intervenção Artística e Educação pela Arte

Prudência Coimbra | Ciência das Artes | Instituto Politécnico do Porto | ESE

Ricardo Cavadas | Teatro | Instituto Politécnico de Viseu | ESE

Ricardo Gonçalves | Educação Artística | Instituto Politécnico do Porto | ESE

Sandrina Milhano | Educação Artística | Instituto Politécnico de Leiria | ESE

Susana Lopes | Ilustração | Instituto Politécnico do Porto | ESE

Teresa Eça | Artes Visuais | Associação de Professores de Comunicação e Expressão Visual

Vasco Alves | Música | Instituto Politécnico de Bragança | ESSE

ÍNDICE

	Página
1 Sessão de Abertura	2
Ana Souto e Melo Coordenadora do CIEA	3
João Paulo Balula Presidente da ESEV	5
2 Sessões Plenárias	7
Alberto Sousa - Reflexões sobre Arte e Educação	8
Catarina Martins - Seremos capazes de perguntar em vez de responder? A Educação Artística e as suas retóricas	15
Carlos Fragateiro - As Artes podem salvar a escola	26
Catarina Martins, Cristina Mendanha, José Paiva & Mário Azevedo - E se a Educação Artística fosse outra coisa?	58
José Alberto Rodrigues - A Educação Artística e Tecnológica no ensino básico: evolução, constrangimentos e desafios ao longo de 25 anos	86
Teresa Eça - Sustentabilidade das Artes Visuais na escola	120
Jorge Ramos do Ó & Ana Luísa Paz - Ensino Artístico especializado em Portugal: uma história no presente	128
Maria de Assis - Arte e desastres na Educação	142
Madalena Wallenstein - A Política não é para crianças? Os temas políticos na programação do CCB, Fábrica das Artes - uma experiência sobre a infância e a sua arte	148

ÍNDICE

viii

3 Criatividade inventiva, sentido estético e capacidade crítica no ensino das artes 157

A Máscara - Um tentação para vencer todos os medos - Alexandra Baudouin 158

O Corpo Presente ou a Procura de Identidade na Prática do Desenho - Ricardo Guerreiro Campos 168

4 Práticas Artísticas na comunidade (Património/Museus e em outros contextos de educação informal) 183

Museu e Cárcere por um Sopro de Liberdade - Adriana Prado 184

PARTICIPART - Amanhã Temos Bom Dia - Projeto Artístico de Intervenção Comunitária - Abel Arez, Alfredo Dias, Joana Matos, Kátia Sá, Natália Vieira & Teresa Pereira 199

O (Lugar) da Experiência do Livro na Mediação da Criança com o Outro - Ana Serra Rocha 213

5 Política Educativa, Currículos e Programas de Ensino da Educação Artística: conquistas e desafios 222

A Educação Artística em Portugal (2006-2016): Uma Base de Dados sobre Estruturas Curriculares e Sistema de Apoios - Ana Isabel Augusto & Miguel Falcão 223

Educação Artística em Porugal: Um Olhar sobre o Estado do Campo (1970-2017) - Helena Cabeleira 238

6 Arte/Educação/Educação pela Arte: o papel das Artes para o desenvolvimento integral do ser humano 261

Um Novo Olhar sobre as Artes Visuais na Educação Pré-Escolar: Um Desafio da Contemporaneidade - Mónica Oliveira 262

Processos Colaborativos de Criação Artística e Musical como Ferramenta de Desenvolvimento Cognitivo, Afetivo e Civilizacional - Helena Santana & Rosário Silva Santana 273

Antes da Arte e Através da Arte: Para a Instalação Benigna da Incerteza da Educação - Francisco Neves 288

ÍNDICE

ix

A Educação Integral na Perspetiva Anarquista: Reflexões a Partir das Experiências das Escolas Modernas de São Paulo - Levi Pinto	305
7 Estratégias de ensino e avaliação inovadoras no ensino das Artes	315
Arte, Educação e Aprendizagem: Reflexões em torno do Conceito, da Prática Curricular e da Formação de Educadores e Professores em Educação Artística - Ana Margarida Togtema, Helena Luís & Gracinda Hamido	316
A Abordagem da Identidade Coletiva pela Educação Artística: Como Converter uma Preocupação em Desafio? - Sofia Ré	335
Património Musical Português na Formação Musical: Do Desconhecimento à Riqueza Didática das Obras de Compositores Nacionais do Final do Século XIX e da Primeira Metade do Século XX - Joana Nascimento Lopes, José Raimundo & Fátima Paixão	351
8 Workshops	367
Workshop De Arterapia Uma Aventura Estética - da cor ao sentir! - Lucília Valente, Alice Liberto & Adelina Peixoto	368
Workshop De Educação Artística Isto não é uma nuvem - Mara Maravilha	370
Workshop De Música E Dança Orff-Schulwerk: Experiências pedagógicas integradas de Música, Palavra, Movimento e Dança. - João Cunha	372
9 Sessão de Encerramento	373
Luís Calheiros Professor Adjunto da Área das Artes Visuais da ESEV	374
Ana Souto e Melo Coordenadora do CIEA	380



Sessão de Abertura

ANA SOUTO E MELO COORDENADORA DO CIEA

Bom dia a todos.

Sejam bem-vindos ao Congresso de Investigação em Educação Artística, sob a temática “A Educação Artística no sistema de ensino português: conquistas e desafios”.

É com muito agrado e emoção que tenho a honra de, em nome da Comissão Organizadora, dar início a este Congresso, organizado pela Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viseu.

Cumprimento os ilustres responsáveis institucionais, o Sr. Presidente do Instituto Politécnico de Viseu, Doutor João Paiva e o Sr. Presidente da Escola Superior de Educação, Doutor João Paulo Balula, aqui presentes.

Agradeço a presença de todos os participantes do CIEA que, tal como nós, acreditam na Educação Artística e que em grande número deram resposta ao nosso apelo de debate e reflexão do ensino das artes em Portugal.

Agradeço a preciosa colaboração dos digníssimos Oradores que de forma tão imediata e comprometida aceitaram o nosso convite.

Gostaria de agradecer também a todos os que de uma forma direta ou indiretamente fizeram parte desta união de forças para que o CIEA fosse possível: a colegas da Comissão Organizadora, da Comissão Científica, aos Funcionários da ESEV, a alunos do curso de Publicidade e Relações Públicas, de Mestrado de Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º CEB e de Artes Plásticas e Multimédia, ao Paulo Matos do IPDJ, à ESTGV, na pessoa do Sr. Vice-Presidente João Vinhas que nos recebeu de forma tão colaborante e profissional e a todos os nossos Parceiros e Patrocinadores.

A Educação Artística tem como princípio basilar a formação do aluno enquanto protagonista da própria aprendizagem e crescimento tendo em vista a constituição de um cidadão ativo, dinâmico e socialmente interventivo, capaz de promover o autodesenvolvimento de contínua experimentação, descoberta, ação e vivência.

Os pressupostos teóricos, científicos e legais em Portugal, de algum tempo a esta parte, incorporam a ideia de que a Educação Artística favorece de forma inequívoca e inigualável o desenvolvimento do indivíduo como ser total e a todos os níveis, reconhecendo como seu propósito educacional a educação através da Arte. Apesar deste consenso, a realidade vigente do sistema de ensino português demonstra que grande parte das crianças e jovens ficam privados de aprendizagens artísticas ao longo da sua escolaridade, colocando em causa a garantia e o dever de a escola pública proporcionar saberes que garantam a

ANA SOUTO E MELO COORDENADORA DO CIEA

igualdade de oportunidades, numa educação que é de todos e para todos. Estudos demonstram que as Artes e a Educação Artística no currículo português têm-se afigurado numa área cada vez mais reduzida, ambígua, descontínua e aleatória, demonstrando uma clara desvalorização desta em relação aos ditos saberes privilegiados, denominados por “estruturantes”, “centrais” ou “essenciais” (Ministério da Ciência e Ensino Superior, 2012). Este paradoxo desvaloriza manifestamente o valor intrínseco da Educação Artística e colide com a perspetiva atual de um tempo em que o conhecimento absoluto e desintegrado cede lugar a um conhecimento atento às necessidades de uma sociedade marcada por uma transformação constante, atenta a todas as áreas do conhecimento e aberta a um ensino que se pretende global e transdisciplinar.

A manifesta descredibilização das artes no geral e do seu ensino em particular é um reflexo do feroz empobrecimento dos currículos do EB na área artística, comprometendo seriamente a formação integral das nossas crianças e o que a Educação pela Arte, de Herbert Read, enaltece e reforça nos seus princípios e pressupostos básicos. É urgente debater neste Congresso os benefícios da Educação Artística no âmbito da formação integral do indivíduo, mas também os prejuízos que a sua ausência pode trazer a uma sociedade exigente ao nível do saber e do saber fazer, e cada vez mais ávida relativamente ao saber ser. A missão da Educação Artística será a de aperfeiçoar o indivíduo na sua globalidade, sendo que as suas práticas e ações serão essenciais para desenvolver o eu, a sua personalidade, a sua imaginação, as suas características espirituais, materiais, intelectuais e emocionais, mais do que propriamente as suas aptidões artísticas (Conselho Nacional de Educação, 2013).

Segundo Alberto Sousa, no âmbito educacional «mais importante do que aprender, conhecer e saber, é o vivenciar, descobrir, criar e sentir» (Sousa, 2003, p.63).

Obrigada.

Coordenadora do CIEA

Ana Souto e Melo

JOÃO PAULO BALULA
PRESIDENTE DA ESEV

Ex.ma(o) senhor(a):

- Presidente do Instituto Politécnico de Viseu, Professor Doutor João Luís Monney Paiva;
- Coordenadora da Comissão Organizadora do Congresso de Investigação em Educação Artística, Doutora Ana Luísa Souto e Melo;
- Representantes das diversas instituições aqui presentes;
- Minhas senhoras e meus senhores.

É com grande satisfação que participo na sessão de abertura do “Congresso de Investigação em Educação Artística” que tem como propósito refletir sobre o passado o presente e o futuro da Educação Artística em Portugal.

Foi nossa intenção, desde a primeira hora em que surgiu a ideia de organizar este congresso, ajudar a levar a cabo esta iniciativa. Neste momento, estou satisfeito porque penso que conseguimos concretizar tudo o que nos propusemos.

À Comissão Organizadora e, particularmente à sua coordenadora, Doutora Ana Souto e Melo, manifesto o reconhecimento de toda a Escola Superior de Educação de Viseu pela lucidez com que colocou este Congresso na nossa agenda e pelo excelente trabalho que permitiu que hoje aqui possamos discutir as conquistas e os desafios da Educação Artística no sistema de Ensino Português.

Agradeço também à Presidência da Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Viseu que nos manifestou total disponibilidade para colaborar e colocou à nossa disposição este auditório e os restantes espaços que solicitámos para os trabalhos destes dois dias.

A organização deste Congresso materializa aquilo que nós pensamos que deve ser a atividade de uma instituição de Ensino Superior viva, adequada às necessidades dos tempos atuais, interventiva, responsável e aberta à produção e à partilha do conhecimento, submetendo-o à discussão com os pares.

A Escola Superior de Educação de Viseu (ESEV), ao longo dos últimos 35 anos, contribuiu para que mais de 10 000 estudantes acessem ao Ensino Superior e, assim, se preparassem para ajudar a promover um desenvolvimento cultural, científico, económico e social mais harmonioso de Portugal. Este trabalho foi feito sem que nos fossem disponibilizadas as condições que eram dadas a instituições similares.

JOÃO PAULO BALULA PRESIDENTE DA ESEV

Temos como linha estratégica a cooperação com todos os que se preocupam, como nós, com a sustentabilidade de todas as regiões do país. Atualmente trabalham diariamente na ESEV cerca de mil e quatrocentas pessoas. São cerca de 1200 estudantes (em cursos de mestrado, de licenciatura e em cursos Técnicos Superiores Profissionais – CTeSP) e cento e cinquenta docentes e colaboradores não docentes. A nossa atividade formativa centra-se nos domínios da educação, da comunicação e das relações públicas, do social, das artes e do desporto.

Espero que, depois deste congresso, fiquem com vontade de voltar a Viseu, ao IPV e à ESEV para nos ajudarem a responder aos desafios da educação. Continuamos disponíveis para aprofundar o diálogo proposto para estes dois dias e para ajudar a tornar Viseu numa referência na Educação Artística, capaz de influenciar o pensamento sobre esta temática em Viseu, em Portugal e no Mundo.

Muito obrigado.

João Paulo Balula

(Presidente da ESEV)



Sessões Plenárias

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, ARTE E INVESTIGAÇÃO ARTÍSTICA

Alberto B. Sousa - alberto.barros.sousa@gmail.com

O que é Educação? O que é Arte? O que não é Arte? A Arte é extrínseca ou intrínseca? Para que serve a Arte? Porque é a Arte própria do Homem? Porque é que os animais não têm Arte? Educa-se a Arte? Ensina-se Arte? O que é uma Obra de Arte? Investiga-se a Arte? Como, porquê e para quê?

O Que É Educação Artística?

Ao falar-se em “Educação Artística” surge a ideia de que se pretende educar a Arte, que esta é suscetível de ser educada, que se trata de alterar e modificar a Arte, de a levar para um qualquer determinado fim. A ideia errada que associa o Ensino à Educação, leva imediatamente a que se pense no *ensinar arte*, *ensinar a arte* ou *ensinar arte a pessoas*. Se nos questionarmos sobre o “como” educar a Arte, ou como ensinar Arte, a confusão aprofunda-se, pois que surge imediatamente a pergunta “o que é a Arte”?

Antes disto, porém, será conveniente esclarecer “o que é Educação”? Segundo a Constituição (Art. 73º) a educação é “o desenvolvimento da personalidade”, logo, o desenvolvimento da pessoa no seu todo biológico, instintivo, emocional, sentimental, intelectual e espiritual. Não há educação física, intelectual, profissional, cívica, artística ou outra, distintas, repartidas e diferenciadas, mas uma educação única e una, da pessoa na sua totalidade. Educar é o desenvolvimento da personalidade, no seu todo.

As Letras, Matemáticas, Ciências, Tecnologias e as Artes não fazem parte da educação, pois não são fatores da personalidade da pessoa. São apenas áreas metodológicas que, cada uma pela sua via, ajudam na formação da personalidade. Quando a Constituição refere “desenvolvimento da personalidade”, refere-o no singular e não no plural, para sublinhar que a educação é um fenómeno individual e não coletivo, pois que não há duas pessoas com a mesma personalidade. A educação é, pois, algo que sucede internamente, dentro da pessoa e não externamente.

Não é o educador que educa, é a pessoa que se educa a si própria, que se desenvolve por si. Educação é como uma planta, que cresce, floresce e se desenvolve por si, embora sendo por vezes necessário que apanhe sol e seja regada, mas isto não é educação, é ajuda. Educação é o seu crescimento.

A Arte situa-se neste campo de ajuda ao auto desenvolvimento da pessoa, não é Educação, não Educa.

E muito menos se educa a Arte, pois que é um conceito e não uma pessoa.

| O Que É Arte?

Há “arte” ou “artes”? O ballet é uma arte? A perícia de um carpinteiro também é “arte”? Ballet e carpintaria são “artes”? Qual é a diferença entre arte, no singular e no plural?

Vygotsky, na sua obra *Psicologia da Arte*, depois de um estudo exaustivo sobre diferentes concepções de arte, acabou por escrever que “Arte é algo que escapa a qualquer definição”, se concebida como algo externo ao indivíduo. Se, porém, retomarmos a perspectiva platónica, a arte é algo que se passa dentro do indivíduo, sucedendo a nível espiritual e transcendente à pessoa, um caminho que a leva a níveis mais altos do espírito, sem que, porém, consiga atingir a iluminação plena, que só é pertença dos deuses. A arte é como que um reflexo desse esplendor, da iluminação suprema divina.

| A Arte É Extrínseca Ou Intrínseca?

Ovem-se normalmente expressões como “Gosto daquele quadro de Da Vinci” ou “Não gostei do filme”. Gostos sentem-se, mas não se discutem e quando se pergunta o porquê, a pessoa tenta racionalizar o que sentiu, num processo de metacognição que por muito elaborado que seja, não transmite verdadeiramente o que sentiu. Quando se refere que “Chorei naquele filme”, “Fiquei extasiado com aquele concerto de órgão” ou “Passei-me com aquela música na discoteca”, a pessoa está a tentar comunicar as suas emoções. Ver um filme, uma peça de teatro, um bailado, ouvir um concerto ou o trinado de um rouxinol criam, a nível do cérebro, Imagens Visuais (nas áreas occipitais), Auditivas (nas áreas temporais) e Imagens Mentais (nas áreas frontais), permitindo à pessoa “criar” e “ver” mentalmente imagens.

Quantas vezes, uma pessoa que assiste a um concerto, de repente dá-se conta que parece ter saído dali, estando a pensar noutras coisas e situações completamente diferentes? São os chamados “devaneios”. A música serviu de estímulo para a criação de imagens mentais que levaram a mente para outros lugares.

Investigações levadas a efeito com E.E.G. computadorizados e injeção de contrastes, têm mostrado que este efeito de criatividade sucede abrangendo todo o cérebro, mas centrando-se especialmente nas áreas frontais do córtex. São aquilo que normalmente designamos por pensamento (raciocínio, imaginação, invenção, criatividade). Quando, porém, os estímulos

visuais são obras de arte, o foco central do processamento neurológico surge no Sistema Límbico, por cima e à volta do hipotálamo, o local donde emanam as energias emocionais. Isto significa que a Arte pertence ao domínio das emoções e não da cognição.

É interessante referir que Platão já tinha chamado a atenção para este facto. Segundo ele, uma escultura é e nunca deixará de ser apenas uma pedra. *A Arte é aquilo que se passa no interior espiritual da pessoa que a contempla.*

O belo da arte é emocional, espiritual. A Guernica é feia, mas provoca fortes alterações nas emoções e quem a contempla sente angústia, medo, terror, mesmo desconhecendo o seu tema.

| Uma Obra De Arte É Arte?

Platão distinguia Arte, de Obra de Arte. Esta é de natureza física, aquela é de natureza espiritual (psicológica, segundo Aristóteles). Não se deve confundir as duas, embora a primeira (externa) induza a segunda (a alteração emocional interna). Para que uma qualquer obra se possa considerar como Obra de Arte, Herbert Read refere que terá que cumprir os seguintes requisitos:

- Ser constatável, ou seja, visível, audível e palpável;
- Ser original, inédita e criativa;
- Ser criada por um ser humano, que nela exprime os seus sentimentos e a sua criatividade (a inspiração do artista);
- Despertar as mesmas emoções e sentimentos numa vasta e diferenciada população que a contempla;
- Resistir ao desgaste do tempo (ser igualmente apreciada por várias gerações).

Uma Obra de Arte não é, portanto, Arte, mas apenas um estímulo que provoca alterações a nível emocional de quem a contempla. Estas alterações emocionais é que serão Arte.

Aquilo a que Aristóteles chamou "*Katarsis*" respeitava ao que os espetadores da plateia sentiam quando assistiam a uma peça de teatro e não à peça nem à expressão-catarse dos atores.

| Para Que Serve A Arte?

Desde a Pré-História que o Homem tem necessidade de se manifestar de modo artístico. Os desenhos e pinturas de Altamira e de Foz Coa, demonstram bem a necessidade de expressão dos sentimentos de misticismo, religiosidade, imaginação e criatividade que levaram os homens a realizar aquelas obras de arte. Uma criança, quando está contente, canta, ri, bate palmas, corre, salta, faz momices (dança, música, teatro), para exteriorizar esse contentamento, expressar aquelas emoções. O brincar de faz-de-conta com a boneca, é uma atividade que expressa aquele sentimento que futuramente será o seu amor maternal. O menino que brinca de soldado, guerreiro, super-herói, ensaia os sentimentos inerentes ao seu futuro papel de protetor da família. A expressão de emoções e sentimentos (Expressão Artística, segundo Arquimedes Santos) é uma necessidade fundamental do ser humano.

Freud referia as pulsões e emoções como fortes energias psicológicas, que brotam do mais profundo do inconsciente. Para que não haja sobrecargas energéticas que possam provocar situações psicopatológicas, há a necessidade de as ajudar a sair, o que sucede através da *catarse* (catarse e expressão são o mesmo). A expressão artística é uma forma de satisfazer as necessidades de expressão das emoções, para que se possa manter o equilíbrio da personalidade. A sua inibição, bloqueio ou recalçamento, levam à agressividade ou a diferentes quadros psicopatológicos.

| Ensina-se Arte?

Ensina-se a respirar, a beber, a comer, a andar e a amar? Um filho aprende a amar a sua mãe em aulas de amor filial processadas duas vezes por semana?

João dos Santos, na sua investigação *"Se eu ensino, porque é que eles não aprendem?"*, referia que não era possível ensinar uma criança de seis meses a ler, porque não possuía mecanismos neuropsicológicos para tal, mas que já sentia alegria, tristeza e outras emoções, expressando-as através de risos ou choros, que eram naturais e não objeto de ensino.

Ensinar técnicas de pintura, de escultura, de representação, de bailado ou de tocar um instrumento musical, *não é* Ensino de Arte. É apenas o aperfeiçoamento de algo que permite criar Obras de Arte que vão despoletar a Arte - as emoções existentes a nível psicológico. As emoções e sentimentos - o campo da Arte -, são únicos e pessoais, que se aperfeiçoam e desenvolvem através das suas vivências expressivas. Não são suscetíveis de ensino.

| Aprende-se Arte?

Por influência dos behavioristas, durante muitos anos associou-se o Ensino à Aprendizagem. Depois da ciência ter demonstrado que não há Aprendizagem, Piaget e os seus discípulos passaram a usar a palavra “*aprendizagem*”, não como *processo de armazenamento de ensinamentos*, mas como “*processo intelectual, individual, de auto assimilação-acomodaçãocompreensão da informação*”. Com António Damásio, depois de diversas investigações em laboratório de neurologia, ter concluído, no início deste século, que “*Não existe no cérebro um único neurónio de aprendizagem*”, também esta palavra foi retirada do léxico pedagógico. Está, portanto, fora de questão a *aprendizagem*, seja de Arte ou de qualquer outra coisa.

| O Que Não É Arte?

Não há nenhuma conceção ou leis que regulem o que é ou não Arte. Apenas existem definições sobre o que é ou não é uma Obra de Arte. A Obra de Arte existe no mundo físico e por isso está sujeita às suas leis. A Arte existe no mundo psíquico, fugindo por isso a qualquer regulamentação. A Arte é uma instância psicológica, que permite a catarse das sobrecargas pulsionais, emocionais e sentimentais. Neurologicamente, a existência ou não de Arte, corresponde a um incremento energético, ou não, no Sistema Límbico.

Uma pessoa, por exemplo, pode ficar indiferente a uma música de Mozart mas, assistindo a um desafio de futebol, grita, gesticula e chama nomes ao árbitro, exteriorizando as suas pulsões agressivas e aplaude entusiasticamente, ficando feliz e contente, quando a sua equipa marca um golo. Aquele jogo de futebol é, para ele, uma Obra de Arte, pois que possibilitou a catarse de todas aquelas emoções. Ficou indiferente perante a música de Mozart - uma obra de arte para outras pessoas -, pois que esta não lhe suscitou qualquer estímulo para a catarse das suas emoções. Sendo uma instância psicológica pode-se por isso, em princípio, considerar que a Arte existe sempre, em qualquer ser humano que esteja vivo, pois que é inerente ao seu funcionamento neuropsicológico.

A Obra de Arte, porém, não será “*de Arte*”, se não produzir a catarse de emoções e sentimentos. Esta consideração é, contudo, individual, subjetiva e única. Aquele sujeito, naquele momento, não foi estimulado pela música de Mozart, mas noutra qualquer altura ela poderá suscitar-lhe alterações emocionais. Outros indivíduos poderão ter, perante a mesma situação, emoções completamente diferentes.

Investigação Em Educação Pela Arte E Artes Na Educação

Estas duas metodologias têm como campo a Educação, por objeto a Pessoa e por objetivo o Desenvolvimento da Personalidade.

As investigações que se desenvolvem nestas circunstâncias têm metodologias bem definidas no campo da *"Investigação em Educação"*: Investigação-Ação, Simulação, Observação, Inquérito, Experimental e Triangulação, usando amostras superiores a 30 sujeitos e com o índice de significância de 5%.

Será, porém, importante chamar a atenção para a diferença entre Investigação em Educação (ou Pedagógica) e investigação em Ciências da Educação. Aquela tem as metodologias acabadas de referir, enquanto que nesta, cada ciência estuda a Educação com as metodologias que são próprias da respetiva ciência (Psicologia da Educação, Sociologia da Educação, História da Educação, Neurociências da Educação, etc.).

Neste momento, em Educação pela Arte, e só a nível europeu, estão a desenvolver-se importantes investigações científicas, criando-se novas metodologias, nos campos do *Multiculturalismo*, do *Multilinguismo* (subsidiadas pela União Europeia e pela European Association of Educational Research), da *Aquisição da Leitura-Escrita*, da *Nova Matemática* (que inclui operações com números binários e hexadecimais) e da Educação em Valores (que ultrapassa a Educação Moral e Cívica).

Investigação Em Arte

A Investigação em Arte, no campo propriamente dito da Arte, é algo bastante difícil, quando se considera a Arte como uma instância psicológica intrínseca, individual e subjetiva, requerendo testes psicológicos e aparelhagem sofisticada, pertencendo eminentemente ao foro neuropsicológico. O que habitualmente este termo significa é a investigação dos modos como a Obra de Arte produz alterações nas emoções e sentimentos do indivíduo (a Arte na sua dimensão psíquica). Modifica-se a Obra de Arte (variável independente) e analisam-se as reações emocionais do indivíduo (variável dependente).

A avaliação de uma obra de arte, que os críticos fazem normalmente, não se aplica a esta situação, por ser efetuada apenas a nível racional. Eles apreciam a obra em si, as suas características físicas, as linhas de fuga, tonalidades, contrastes e tudo o que é constatável, com maior ou menor objetividade. A mesma obra de arte, analisada por diferentes críticos, gera diferentes e por vezes até antagónicas avaliações, pois que não passam de meras

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO, ARTE E INVESTIGAÇÃO ARTÍSTICA

opiniões, portanto altamente subjetivas e mutáveis. O que interessa não é a Obra de Arte, mas as alterações emocionais e sentimentais que sucedem nos sujeitos que a contemplam, não apenas de um indivíduo singular, mas a num elevado número de sujeitos (um número estatisticamente representativo da população). A Guernica, a Vitória de Samotracia, o Hino da Alegria, o Lago dos Cisnes, Macbeth e outras obras de arte têm sido investigadas, tendo-se constatado que os mesmos sentimentos de tristeza, horror, exaltação e outros, são comuns a um vasto número de pessoas que olham ou ouvem aquelas Obras de Arte.

Existem diferentes metodologias e instrumentos para fazer este tipo de investigação. A Escola Superior de Dança, por exemplo, desenvolveu uma grelha de observação, usada por diversos observadores que, de frente para a plateia, vão anotando as alterações expressivas das pessoas, em determinados momentos específicos da coreografia que se desenrola no palco. Estas observações permitem alterar e melhorar os momentos coreográficos necessários para que a composição aumente as suas potencialidades de estimulação catártica dos espetadores. O filme Paixão de Cristo foi submetido a uma investigação, numa universidade americana, com uma amostra de cerca de 200 sujeitos, utilizando-se uma aparelhagem semelhante ao polígrafo, para detetar os limites das cenas de maior violência, para serem cortadas segundos antes de suscitarem nos espetadores mecanismos de defesa e reação que os levaria a abandonar a sala.

A Arte é uma dimensão da psique, da alma, do espírito. É por isso que tem tanto êxito na prevenção e alívio do sofrimento psíquico (Musicoterapia, Dramaterapia, Dançaterapia, Arte (Plástica)-Terapia). São extremamente importantes todas as investigações científicas que tenham por objetivo o desenvolvimento e aperfeiçoamento das capacidades emocionais e sentimentais da pessoa humana, da sua alma, do seu espírito.

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

Catarina S. Martins, i2ADS/FBAUP - catarina.martins.fbaup@gmail.com

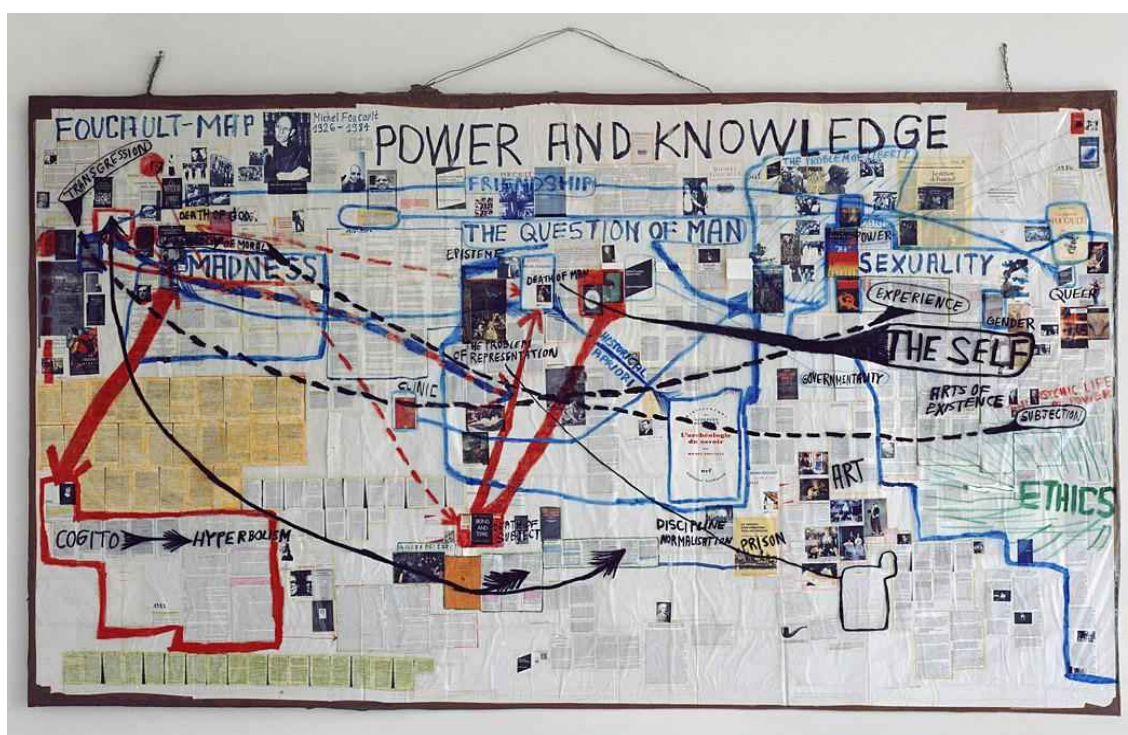


Figura 1: Thomas Hirschhorn, Foucault Map, 2004

Bom dia todos, em primeiro lugar quero agradecer a vossa presença e agradecer também o convite da comissão organizadora deste congresso para aqui estar hoje.

No pouco tempo que me está reservado tentarei não frustrar completamente as expectativas e montar um argumento em torno daquilo que designo aqui por retóricas da educação artística, ou antes, os argumentos constantemente repetidos sobre a necessidade das artes na educação. De algum modo, e antecipando o que procurarei tornar evidente, há duas questões a que me parece não estarmos muito atentos no que concerne à presença das artes nos currículos e, por outro lado, à sua defesa na educação.

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

Por um lado, aquilo a que hoje chamamos arte contemporânea não existe nas escolas. Falamos sempre de uma espécie de fantasma, de um nome, que não é vazio, mas que tem dentro de si muitas outras coisas que nada têm que ver com a arte. A arte não são as manualidades, a arte não são as técnicas, a arte não são as expressividades, a arte não são as competências sociais, a arte não é o bem-estar, a arte não é a criatividade para o empreendedorismo, a arte não é terapia! A arte não é uma só coisa e é, em si, historicamente contraditória e complexa.

Por outro lado, os argumentos apresentados por investigadores, professores, profissionais no terreno em defesa das artes na educação têm-se desenvolvido a partir de uma retórica dos efeitos (ou seja, os supostos efeitos intrínsecos das artes). O que parece interessar é o que as artes fazem às crianças e aos jovens. Os argumentos apresentados têm-se desenvolvido, também, em volta da instrumentalização das artes (o que as artes servem aos outros saberes ou à produção de sujeitos dóceis e disciplinados, na sua versão contemporânea empreendedores e flexíveis, capazes de se adaptarem às demandas das políticas e dos mercados neoliberais).

Aquilo a que chamamos 'arte', que configura a educação artística no ensino formal, corresponde à apropriação de um nome e da aura que consigo transporta esse nome, mas a educação artística, no ensino formal está hoje ainda longe de se aproximar do artístico. Vou propor-vos olhar apenas para dois cenários, com o objectivo de tornar evidentes as alquimias curriculares e a instrumentalização das artes na educação.

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

Primeiro Cenário: 1º Ciclo Do Ensino Básico E As Recentes Provas De Aferição Das Expressões Artísticas

Tarefa 3

Com o quadrado de papel que te foi entregue, faz a dobragem da cabeça de um gato, seguindo as instruções da imagem.

Depois de teres construído a dobragem, usa a tua criatividade e, pelo menos, **três materiais diferentes** para decorar a cabeça do gato com os olhos, a boca e o focinho.

Lembra-te que existem, na sala, mais materiais disponíveis que podes usar, tais como: lápis de cor, lápis de cera, lãs, tecidos, revistas, jornais e material de desperdício.

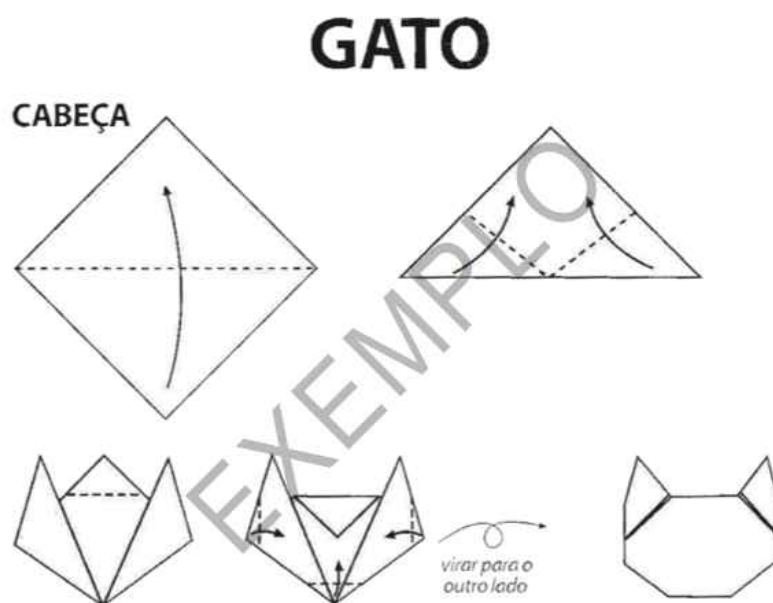


Figura 2: Excerto de Prova Modelo de Aferição, 2017

“Há alguns anos atrás, alguém perguntou o que os professores poderiam fazer se o uso de lápis de cor, tesoura e cola fosse declarado ilegal na escola primária e no jardim de infância. Achei uma ideia maravilhosa. Os professores seriam forçados a pensar em questões reais da arte, em vez de usar o desenvolvimento de pequenas habilidades motoras para evitá-las. Eu não tenho nenhum problema em fazer coisas, com tornar-me proficiente manualmente ou com habilidades adquiridas. [...] Mas, como é abordada hoje, [...] a arte permanece escondida sob

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

o disfarce de brincar com materiais. O ‘fazer’ é enfatizado sobre a cognição e a especulação” (Camnitzer, 2016, p.114)

Este ano, crianças de 7/8 anos foram avaliadas nas áreas artísticas. Vou-me concentrar apenas nas artes visuais. O teste seguia o tempo da escola e as suas gramáticas: estudantes de uma determinada idade são avaliados a partir da aplicação de testes. De facto, isto parece já não provocar qualquer sentimento de estranheza. A linguagem do teste, como uma linguagem da objectividade, enquanto sinónimo de transparência e rigor é uma tecnologia de governo a partir da qual cada um de nós é posicionado no sentido de atingir, ou se governar a si próprio para atingir, um lugar criado como desejável. É sob este racional que as crianças de 7 anos estão a ser avaliadas.

Tal como os bem conhecidos PISA, este teste aplicado às crianças portuguesas, inscreve a racionalidade da objectividade e da neutralidade. Para o Ministério da Educação, estas avaliações providenciam uma imagem detalhada da nação relativamente ao ensino e à aprendizagem das artes. Deste modo, as ilusões de desinteresse, eficiência e objectividade emergem e governam as práticas pedagógicas. A objectividade e a transparência andam de mãos dadas com a retórica da aplicabilidade e da justiça. Isto significa que não se imagina outro referencial de critérios senão o da avaliação por teste em massa aos olhos governamentais. Por um lado, estas avaliações nas áreas artísticas aparecem como uma política que parece perceber que as artes têm vindo a ser consideradas num lugar de periferia face às outras disciplinas escolares; por outro lado, provam uma incapacidade de encontrar outras formas de legitimação e de construção de um lugar para as artes, a não ser pelo dispositivo da avaliação.

A discussão sobre a avaliação das áreas artísticas é tudo menos nova. De um lado, estão aqueles que defendem que tudo aquilo que é do domínio da auto-expressão não é avaliável segundo critérios definidos; do outro lado aqueles que defendem que se os critérios forem bem definidos, as aprendizagens artísticas são totalmente avaliáveis. Nos dois lados, ninguém parece questionar como uma e outra posição se tornaram razoáveis e pensáveis. Não há posicionamento neutro, e as linguagens da avaliação, a favor ou contra, definem relações de poder particulares e modos de se ser sujeito.

Os princípios estatísticos estão aqui em jogo e quem conhece a história dos estados modernos e da estatística sabe que esta emerge precisamente como a ciência moral do estado, capaz de fornecer, sobre cada um o seu lugar face a todos os outros e de fornecer, também, imagens codificadas sobre o lugar que se ocupa, os possíveis espaços de correção, e os lugares nunca atingíveis. A estatística é uma das armas principais do governo biopolítico, isto é, do governo da vida.

Então, e voltando, aos testes, previamente, o ministério forneceu provas modelo, que permitiram aos professores treinar os seus alunos a partir daqueles enunciados. Essas

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

provas criaram um horizonte de expectativas que justificou e legitimou a aplicação e repetição de exercícios em sala de aula. De facto, neste jogo comparativo no qual as crianças, os professores e as escolas são jogadores, quer queiram quer não, o conhecimento que é avaliado dá lugar a imagens sobre quem se comporta bem, quem não tem o comportamento desejado, e gera grelhas sobre como se devem comportar aqueles que são classificados como em risco, ou seja, numa zona patológica.

O teste modelo era composto por um exercício de dobragem que se repetiu horas a fio nas salas de aula portuguesas. As crianças tinham que dobrar a cabeça de um gato e depois que a 'decorar' criativamente. Só o enunciado da 'tarefa' 3 nos permite perceber que não estamos a falar sobre artes, mas a reproduzir o discurso das manualidades em articulação com a estratificação definida por tarefas e por passos sequenciais, próprios da linguagem da eficiência e do trabalho.

A prova de aferição em artes não é sobre as 'artes' mas sobre a criança que resolve problemas e é bem desenvolvida em termos motores. Inscreve princípios vindos da psicologia do desenvolvimento infantil que determina que, numa determinada idade, uma criança deve saber como executar determinadas tarefas. Esta psicologia do desenvolvimento está inscrita nas práticas de administração e de normalização presentes nos critérios de avaliação. A performance das crianças é codificada, por isso, a partir de resultados totalmente expectáveis.

Segundo Cenário: O Programa De Desenho, O Exame De Desenho E Os Seus Critérios De Avaliação

Vou tomar agora apenas 3 documentos e, numa análise que não poderá deixar de ser sumária, vou procurar mostrar o quanto neles se inscrevem princípios herdados da psicologia nos modos de imaginar o aluno e, simultaneamente, uma alquimia curricular que faz daquilo que deveria ser do campo do artístico, matéria doseada para ser transmitida e assimilada em porções, como se o conhecimento fosse passível desses cortes e empacotamentos.

As alquimias curriculares, são esse fenómeno que transforma as disciplinas situadas num dado campo das humanidades, das artes, das ciências, etc, em disciplinas escolares. Nesse movimento de tradução de uma ciência num produto ensinável, participam instrumentos que têm por função mais do que proporcionar ao aluno a possibilidade de produzir a sua própria singularidade, torná-lo num sujeito capaz de resolver problemas, de pensar de determinado modo, de trabalhar em equipa, ou seja, todo um conjunto de competências que não se articulam com aquilo que poderíamos designar como sendo específico de um

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

determinado campo de conhecimento, mas antes com formas de governo dos sujeitos, transformando-os em actores particulares que, uma vez inscritos nos dispositivos de poder deveriam cumprir a sua função no seu interior e adaptar-se às relações estabelecidas. Aquilo que gostaria sobretudo de assinalar, ou antes, de sublinhar, é que a escola e os seus procedimentos se inscrevem em dinâmicas de governo dos sujeitos, na sua formatação enquanto determinado tipo de sujeitos e que se baseia sempre na imaginação de um mundo completo que caberia ao aluno teatralizar e reproduzir.

O programa de Desenho, logo na sua introdução, começa por ser um documento que nos mostra o quanto os princípios herdados da modernidade, e o dispositivo disciplinar que é a escola numa dimensão de governamentalidade, lhe determinam a forma.

Diz-se que o desenho é “disciplina motivadora,... área de acolhimento onde a maturação bio-psico-social se processa com oportunidade,...”, que “o desenho é uma disciplina que permite ou auxilia com sucesso o processo contínuo de integração dos adolescentes: é o campo da inserção e da assimilação da diferença, pela atração que a área pode exercer sobre aqueles que a força centrífuga das organizações poderia afastar do ciclo da renovação escolar e geracional”.

Apenas tão breve fragmento nos permite perceber a instrumentalização de que falava no início que se articula com a construção do desenho como uma tecnologia de polícia, não no sentido comum atribuído hoje à polícia, mas no seu sentido primeiro enquanto tecnologia de auto-regulação, de auto-governo de cada sujeito por si, naquilo que seria a condução da sua própria conduta, e adequação dessa conduta aos princípios governativos do estado. Também no fragmento que citei se plasma uma narrativa de salvação, em que as artes são instrumentalizadas quase como uma terapêutica que faz frente aos males da sociedade.

Aqui se percebe o quanto o discurso curricular do desenho não fala sobre desenho mas sobre formas de governo do aluno, e do professor.

Explicitando-se que o desenho não é sujeito a “esquematizações rígidas ou permanentes”, o programa apresenta, no entanto, um esquema que conflui numa determinada sintaxe do desenho, o desenho como uma língua cuja gramática determina aquilo que se deverá, desde logo dominar. Esta ideia do desenho como uma língua encontra a sua genealogia nos modos como o desenho começou por ser configurado na escola, na segunda metade do século XIX, em que o desenho representava o sublime tecnológico da nação naquilo que seria a produção do sujeito moderno, disciplinado, corpo dócil e útil. Bem sabemos que entre esta sintaxe do desenho, que corresponde à subdivisão quase celular de cada um dos seus elementos visualmente identificáveis, e o acto de desenhar praticado por aqueles para quem o desenho é forma de pensar, de conhecer e de ensaiar outros mundos singulares, existe um abismo. Mas uma outra herança se cruza nos modos como o desenho é curricularmente fabricado. A herança da psicologia.

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

Um lugar praticamente inquestionado, hoje, é o do desenvolvimento. “Quanto aos conteúdos”, especifica-se no programa, “há o cuidado de, considerando as condicionantes etárias, tanto a nível cognitivo como psicomotor...destrinçar entre os que são de sensibilização e os que são de aprofundamento”. Já li o programa curricular muitas vezes e, de cada vez, tenho de voltar à primeira página para verificar se, de facto, é de desenho que estamos a falar. Claro que não é! Do que estamos a falar é sempre de um aluno que é imaginado em falta, de um desenvolvimento evolutivo e linear, em que a metáfora dos degraus é recorrentemente trazida para localizar aquilo que cada um é e o lugar para onde deverá ascender.

Também os critérios de correção do exame criam desde logo lugares conceptuais em cuja compreensão se inscrevem gramáticas mais de uma ordem psicológica do que da ordem do desenho enquanto forma de conhecer e de produzir algo ainda não conhecido. Entre o aluno que “risca e mancha com segurança, fluidez e desenvoltura” e o aluno que “risca e mancha com dificuldade”, haveria o aluno que “risca e mancha com hesitação” e espaços intermédios entre estas diferentes escalas que não apenas falam de uma competência, mas que, pelo contrário, fazem equivaler essa competência àquilo que o aluno é, ao modo como se vê e é visto enquanto bom ou mau desenhador.

GRUPO I (110 pontos)

1. 50 pontos

1. a) Domínio dos meios atuantes

– Materiais e instrumentos 20 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
5	Utiliza apenas grafite. Aplica o potencial expressivo do meio atuante. Adequa a dureza da grafite ao tipo de traçado pedido. Risca e/ou mancha com segurança, fluidez e desenvoltura. Produz linhas contínuas ou interrompidas, intencionais e bem definidas. Varia a pressão exercida sobre o riscador de modo a produzir diferentes espessuras, intensidades de linha e densidades de mancha ou trama.	20
4	NÍVEL INTERCALAR	17
3	Utiliza apenas grafite. Adequa a dureza da grafite ao tipo de traçado pedido. Risca e/ou mancha com hesitação. Produz linhas contínuas ou interrompidas, nem sempre bem definidas. Não produz diferentes espessuras ou intensidades de linha ou diferentes densidades de mancha ou de trama.	14
2	NÍVEL INTERCALAR	11
1	Utiliza apenas grafite. Risca e/ou mancha com dificuldade. Produz linhas pouco definidas. Não produz diferentes espessuras, nem intensidades de linha, nem produz diferentes densidades de mancha ou de trama.	8

Figura 3: Excerto de Critérios de Correção do Exame de Desenho

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

O olhar do professor é governado por estas lentes que regulam e limitam não apenas as suas possibilidades de ver, de falar e de agir, como também regulam a subjectividade do aluno enquanto desenhador. Discursos particulares, utilizados para avaliar o desenho, constroem e regulam aquilo que se designa por habilidade ou competência do aluno em desenho. O programa de desenho assinala, logo nos parágrafos introdutórios que “o desenho não é apenas aptidão de expressão”, mas é essa, contudo, a zona que se marca no exame e nos critérios de correção dos exames para definir e construir uma identidade particular do sucesso do aluno nesta disciplina.

As competências ou incompetências do aluno a partir da sua performance no desenho não são estados naturais, mas antes produtos de olhares pedagógicos específicos que convocam grelhas de racionalidade particulares nas suas práticas discursivas.

No exame de desenho o que se avalia é o domínio de uma relação muito particular, que é a da perspectiva e da representação visual. A perspectiva aparece como o critério implícito que determina a capacidade ou incapacidade do aluno na resolução do exercício que lhe é colocado. No mundo ocidental, a perspectiva é confundida com o modo como vemos as coisas, mas ela é, de facto, um sistema de representação. Aqueles que são habitualmente considerados com tendo 'jeito para desenho' são aqueles que utilizam correctamente as regras desse sistema, logo, aqueles que não as aplicam correctamente, são identificados a partir de uma imagem de menor complexidade, menos rigorosa ou objectiva. É isso que nos fazem crer as teses sobre as fases de desenvolvimento da criança no que ao desenho diz respeito. Das primeiras garatuñas ao domínio da perspectiva, o nível é considerado sempre em ascendência e complexificação. Mas o que nos diz esse domínio sobre aquilo que o aluno pode produzir a partir do desenho? Nada, absolutamente nada.

Diz-nos sim, sobre práticas de governo do olhar e da subjectividade de cada sujeito. Na prova de exame são comuns os conceitos de 'registar correctamente', 'adequar', 'respeitar as proporções', 'transmitir adequadamente'. Percebemos essas nuances governativas no que diz respeito ao tipo de desenho que é mobilizado, treinado, incentivado e narrativa única na escola, quando, uma vez mais nos critérios de correção do exame de desenho, são equacionados os equilíbrios e desequilíbrios que o aluno consegue na resolução do exercício solicitado, na ocupação que decide fazer da folha de papel.

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

1. c) Domínio e aplicação de princípios e estratégias de composição e de estruturação na linguagem plástica
 – Práticas de ocupação de página 10 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
2	Dimensiona corretamente os três registos, sem os sobrepor, e ocupa de forma equilibrada o espaço livre da folha de prova.	10
1	Não dimensiona corretamente os três registos, mas ocupa de forma equilibrada o espaço livre da folha de prova. OU Dimensiona corretamente os três registos, mas não ocupa de forma equilibrada o espaço livre da folha de prova.	5

Figura 4: Excerto de Critérios de Correção do Exame de Desenho

A folha não é somente uma arena que aceita a inscrição da resolução do exercício, mas é, antes, o lugar geométrico em que cada local é valorizado ou anulado em termos de significação. Uma vez mais teremos o aluno competente, eficaz e capaz de responder a um pedido, por oposição àquele outro incompetente. Entre o que dimensiona os registos, não os sobrepõe, e ocupa de forma equilibrada o espaço livre da folha da prova, o que não dimensiona correctamente os objectos mas ocupa de forma equilibrada o espaço da folha de papel, o que dimensiona correctamente os objectos mas não ocupa de forma equilibrada o espaço livre da folha de papel, teremos ainda aquele que, incompetente nos dois domínios, nem dimensiona nem ocupa de forma equilibrada a folha de papel.

Aquilo que gostaria de deixar claro é que estes são espaços discursivos construídos, que marcam posicionamentos. A avaliação e posicionamento dos desenhos apresentados como solução de um exercício posicionam-se no interior de um determinado paradigma que exclui a possibilidade de se olhar para o exercício como um problema e para as suas soluções enquanto práticas significativas de desenho. Portanto, muito mais do que falar das capacidades dos alunos em desenho, os critérios de correção constroem o olhar do professor na produção dos alunos e na sua regulação e confirmação enquanto tipos de desenhador particulares.

Poderíamos avançar para outros programas curriculares na área artística: educação visual e as suas metas, geometria descritiva, história da cultura e das artes. Procurei mostrar que na escola, quando falamos em arte, não é do artístico que estamos a falar, mas de formas de governo das crianças e dos jovens. Mas se nas práticas e nos conteúdos não estamos a falar de arte tal como ela se inscreve no campo do artístico, enquanto gesto político e de crítica ao estado do mundo, estamos, contudo, a ser seduzidos por uma noção de arte muito particular e por um modo muito específico de nos relacionarmos com ela como um campo de

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

excepcionalidade. É dessa suposta excepcionalidade que emergem as crenças nos poderes salvíficos das artes.

A educação artística está, por isso, como afirma Gert Biesta, em crise. Em parte, esta crise tem que ver com um desconhecimento da própria história, que nos levaria a perceber de que modo as nossas crenças contemporâneas se formaram ao ponto de se naturalizarem e serem, por isso, hoje, dificilmente questionáveis, e, por outro lado, e por via, precisamente, deste desconhecimento histórico, tendermos a responder sempre à pergunta porque é que as artes, ou de que modo as artes interessam e importam à educação, com uma miríade de respostas que sublinham sempre o que as artes, ou aquilo a que chamamos arte na escola, supostamente 'fazem'. Claro que estas respostas têm que ver com a linguagem e aquilo que parece importar cada vez mais na educação: os objectivos, as metas, a avaliação, a excelência. De certo modo, quer seja pela instrumentalização das artes, quer pelos discursos que sublinham a sua importância na transformação dos sujeitos, tendemos sempre a reproduzir as lógicas positivistas do próprio dispositivo escolar e as mesmas hierarquias.

| A Concluir...



Figura 5: Acção do grupo activista Monument Removal Brigade sobre a estátua de Theodore Roosevelt, Museu Americano de História Natural, 26 de Outubro de 2017

SEREMOS CAPAZES DE PERGUNTAR EM VEZ DE RESPONDER? A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS SUAS RETÓRICAS

No que vos disse, centrei-me muito mais nos desafios do que nas conquistas. O grande desafio é o de enfrentar as conquistas e de as questionar sem medo. Esse questionamento exige a capacidade de nos suspendermos, ao nível do que consideramos ser a 'verdade' e, simultaneamente de desobedecermos aos parâmetros estabelecidos, às formas de pensar, de ver, de dizer e de sentir. Como sugere Susan Buck-Morss, há que exceder "os limites da presente imaginação". De nos atravessarmos para um desconhecido e de suspendermos a força que parece mover qualquer processo educacional: a de determinar o caminho daqueles que não-de vir.

Para mim, enquanto professora e investigadora, o meu trabalho é um trabalho político de desestabilização das categorias dominantes e hegemónicas dos discursos, das identidades, dos métodos e das fórmulas e, simultaneamente, de suspensão de mim própria, perante o aberto e o ser qualquer da educação. Este 'ser qualquer' que é a 'singularidade qualquer' de um estudante apresenta-se no desafio de olhar esse sujeito "independentemente das suas propriedades, que identificam a sua inclusão em determinado conjunto, em determinada classe". Este lugar, de (des)subjectivação governamental, ou de subjectivação política, coloca em suspenso a marcação de classificações, identidades, hierarquias, separações, ou representações dadas a priori. Isto abre a possibilidade de um descentramento das narrativas da educação face à universalidade de identificações que determinam aquilo que o estudante é e aquilo em que se deverá tornar, aquilo que é o professor e aquilo em que se deverá tornar, colocando em crise o mito pedagógico de actualização de uma potencialidade latente.

Imaginarmos poder vir a ser qualquer coisa que hoje não somos e que desconhecemos, obriga-nos a colocar em questão as retóricas da salvação atribuídas às artes na educação. Para que servem as artes na educação? Cada vez mais o meu desejo é o de responder que não servem, nesse sentido utilitário, funcional e eficiente das linguagens neoliberais, para nada. Que a força da arte é a da sua inutilidade, é essa potência que a torna arma política face ao estado do mundo e motor de desobediência. Mas termino como comecei: A arte não é uma só coisa e é, em si, historicamente contraditória e complexa, a arte é luta, política, resistência, mas também luxo, mercado, submissão ao poder, colonização, supremacia. A educação artística tem que enfrentar estas complexidades, contradições, incompreensões e heranças e que resistir, simultaneamente, às lógicas neoliberais em que a prestação de contas em educação se faz através de números. Como todos sabemos, os números não são apenas números.

O DESAFIO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL IMAGINAR O INIMAGINÁVEL

Carlos Fragateiro - carlos.fragateiro1@gmail.com

Antes de começar a leitura é importante que cada um esteja consciente que, se a sua preocupação for a de encontrar argumentos para justificar aos donos do sistema educativo a abertura de mais espaço de intervenção para a área artística, o melhor é não continuar pois não os encontra aqui, nem é minimamente o objetivo desta reflexão. Esta necessidade ou tendência para se centrar tudo na defesa do reforço e numa maior intervenção das áreas específicas do que nas necessidades do sistema, com a qual as diferentes corporações têm inviabilizado toda e qualquer mudança, não é a minha, o que me interessa perceber é de que forma a intervenção das artes faz sentido e é essencial para a formação de pessoas capazes de serem cidadãos ativos e criativos nestes tempos de grandes mudanças, e qual o modelo ou modelos em que essa formação se deve fazer. Se essas também forem as suas preocupações então boa leitura.

Parto da ideia que Portugal é um país rico e aberto ao risco, às ideias e experiências, um país onde os diferentes se cruzam e se faz o novo.

Assim aconteceu, na nossa história, com a Escola de Sagres e os Descobrimientos, com a reconstrução de Lisboa depois do terramoto, em 1755, com Pessoa que tem dentro dele todos os mundos do mundo, com a forma como uma língua, a portuguesa, foi ganhando mundo e integrando dentro dela os diferentes olhares e culturas do mundo, com Saramago ou Diogo Vasconcelos.

Assim acontece, hoje, com as canoas Nelo e os cafés Delta que, sem grande estardalhaço, mas com uma perspetiva inovadora, ganham mundo e tornam-se do mundo, assim acontece com a seleção nacional de futebol, com José Mourinho ou Cristiano Ronaldo, com o método de formação de treinadores da Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa, e com Sisa Vieira.

Assim acontecerá, no futuro, com o alargamento da Plataforma Continental, o que nos vai obrigar a voltar ao mar e a olhar e a estar no mundo numa forma inovadora e com futuro.

Estes períodos, projetos e personagens têm em comum assumirem uma perspetiva de abertura aos outros e ao mundo, e o basearem toda a sua ação numa dimensão dupla: multidisciplinar e multilocal, dimensões fundamentais para entendemos e intervirmos nos

tempos de hoje. É importante ter em conta que hoje, com a interdependência planetária que há entre os diferentes acontecimentos, para conhecer o mundo já não basta ter uma perspetiva multidisciplinar, ela deve e tem de ser complementada com uma leitura a partir de diferentes partes do mundo, pois a localização geográfica condiciona a forma como olhamos para cada acontecimento ou projeto, só assim estaremos mais perto duma visão holográfica que o nosso mundo tem.

E se os instrumentos multidisciplinares estão ao alcance de praticamente todo o mundo, Portugal, com uma Língua donde se vê o Mar como disse Virgílio Ferreira, tem a Língua e o Mar como instrumentos privilegiados para uma leitura multilocal da realidade.

| Arriscar As Escolas Do Futuro

Neste processo o sistema educativo, integrando não só as escolas, mas todos os parceiros e projetos que intervêm, mesmo que numa perspetiva informal, na formação, deve ter um papel determinante.

Mas como fazê-lo se, como muitos afirmam, esta escola, com a sua estrutura que espartilha os conhecimentos, privilegiando as disciplinas em vez da multidisciplinaridade e das áreas de projeto, onde a transmissão é mais importante que a construção, e o tédio e a desmobilização são uma constante, mata a criatividade?

Como fazê-lo quando há cada vez mais consciência que o modelo dominante de escola já não responde aos desafios deste tempo, se o seu modelo de organização não está estruturado para possibilitar que cada estudante possa ter uma visão da globalidade e complexidade da vida e do mundo e desenvolva a capacidade de pensar de maneira crítica e pessoal?

Como fazê-lo se a escola atual vive da transmissão dum saber já estabilizado, onde a autonomia e a construção de um conhecimento pessoal, que permite a cada um pensar duma forma criativa e crítica, características essenciais para que os cidadãos deste tempo possam ser atores de corpo inteiro da invenção do futuro que é já hoje, não é minimamente incentivada?

As Artes Podem Ajudar A Mudar A Escola

Ao pensarmos a intervenção das artes no espaço da formação fazemo-lo para trazer elementos de transformação e inovação e provocar a emergência de uma terceira realidade, uma realidade de fronteira e mestiça. Se hoje há uma consciência clara de que já se inventou quase tudo ao nível das formas, é altura de darmos um novo reenquadramento aos conteúdos com que trabalhamos, e esses só os podemos descobrir se mergulharmos nos domínios centrais do pensamento contemporâneo, domínios esses que integram as várias dimensões do conhecimento humano e que são as da filosofia, das artes, da ciência e da tecnologia.

Em primeiro lugar o grande objetivo do que se faz deve dirigir-se, como já o afirmámos, para o desenvolvimento da capacidade de cada poder produzir um pensamento autónomo, que cada um possa ter um pensamento global e complexo que permita compreender e intervir na realidade nas suas múltiplas dimensões. E aqui as artes são um espaço privilegiado na estruturação deste pensamento global e complexo e no desenvolvimento da intuição. As artes são, desde há muito, portadoras de potencialidades interdisciplinares que, bem explicitadas no interior dos processos de criação, podem criar condições para levar os seus atores a descobrir que os saberes não são disciplinares, que cada vez mais há uma interdependência das várias áreas do conhecimento e que o processo de criação implica a mobilização e o apoio das múltiplas áreas do saber, que os muros e as barreiras entre as pessoas e os saberes são produto de uma realidade artificialmente imposta.

Em segundo lugar, e ainda que não tenhamos muita consciência disso, a escola é talvez o lugar onde se concentra hoje em dia o maior número de pessoas altamente qualificadas, pessoas que se encontram relativamente protegidas dos confrontos políticos, das competições comerciais e das tentações gestionárias. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico e científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. Poderá assim pertencer à escola um papel primordial na tarefa de pensar o futuro.

Finalmente há que perceber que a entrada como parceiro de corpo inteiro das artes nos espaços de formação, se permite na perspetiva artística abrir um espaço de experimentação por excelência, parece-nos fundamental que, na perspetiva da escola e da formação das pessoas, as artes se pensem como um espaço de interface capaz de tornar narrativas artísticas as temáticas do mundo de hoje, temáticas que muitas vezes não conseguimos ler e entender na sua complexidade, e que, por maioria de razão, dificilmente têm entrada na escola atual.

Porque observatórios do real e das inquietações que o atravessam, em relação às quais é preciso dar respostas, inventar saídas, as artes têm todas as potencialidades para ser o espaço ficcional de criação e de invenção do futuro, um laboratório de experimentação que tem como materiais base de trabalho a pessoa do criador, o grupo, as ideias e as realidades e as inquietações e desejos que emergem da realidade onde intervêm. Enquanto criadores e jogadores de ficção os criadores são também atores do desenvolvimento, inventores de múltiplas realidades virtuais que se tornarão realidade na medida em que os atores do quotidiano as quiserem integrar no seu real. As artes podem e devem assumir-se aqui como um espaço de cruzamento, de ligar o que está desligado, de criar projetos que possibilitem a construção e a visualização do conhecimento como uma unidade/fusão e não como somatório ou acumulação de saberes compartimentados.

Reavivar A Memória Para Inventar O Futuro

Esta reflexão, confesso, obrigou-me a retomar uma viagem, interrompida em meados dos anos 90 do século passado, viagem que durante alguns anos fiz à história recente dos cruzamentos entre o teatro/arte e a educação. Uma viagem que agora retomo com um enorme prazer, pois estou cada vez mais consciente que só conseguiremos construir uma narrativa sobre os desafios com que hoje as artes se confrontam no seu cruzamento com a escola se tivermos compreendido o que aconteceu em Portugal, no domínio das arte e da educação, entre meados dos anos 50 e inícios da década de 90, seja ao nível do pensamento, das estruturas, projetos e práticas desenvolvidas. E refiro este período porque nele, apesar dos tempos de ditadura em que se vivia, se foi construindo um projeto único e integrado que articulava a formação de profissionais das diferentes artes, com a generalização da educação artística para todos, em que, no fundo, havia uma ideia e um projeto de ação que permitiu que em Portugal tivesse sido possível estruturar um projeto de integração das expressões artísticas no sistema de ensino. Um processo que teve como figura líder Madalena Perdigão, a quem muitos de nós devem a possibilidade de estar aqui a fazerem aquilo de que gostam e que acham pertinente.

Foi o tempo da Educação pela Arte que, no seu cruzamento com outras correntes que atravessavam o movimento internacional de Arte na Educação, um tempo e um movimento que permitiu que se criassem condições para que as experiências e os projetos que então se desenvolveram em Portugal tivessem impacto internacional, tendo colocado o nosso país como um dos centros de referência do que, no domínio das Artes na Educação, se fazia pelo mundo. Não é por acaso que é em Portugal, no Teatro Rivoli no Porto, que em 1992 se funda a IDEA, International Drama/Theatre Education Association¹.

¹ <https://ideadrama.org/>

1 - O Tempo Da Educação Pela Arte

O momento fundador do que chamamos o tempo da Educação pela Arte aconteceu com a criação, em 1956, da Associação Portuguesa de Educação pela Arte – congénere portuguesa da International Society for Education Through Art (I.N.S.E.A.) e teve continuidade na organização, logo no ano seguinte em Lisboa e no Porto, das Conferências sobre a educação estética e ensino escolar. Estas conferências, publicadas dez anos depois da sua realização, assumiram-se como uma chamada de atenção para a exigência de remodelação do ensino em termos de respeito pela evolução estética da criança e sua significação para o ensino escolar², e revelaram o que eram as principais ideias dos seus organizadores, nomeadamente ao nível da(o):

- educação não deve visar somente a administração de conhecimentos, mas sobretudo o aperfeiçoamento das perceções e da atividade simbólica, a **aquisição e desenvolvimento do pensar**³. O fundamental devia ser o desenvolvimento dum **pensamento suficientemente maleável**, fator último da validade dos conhecimentos adquiridos, e quanto mais variados e ricos fossem os instrumentos básicos do pensar, **mais rico e fecundo seria o próprio pensamento**;

- **educação estética**⁴ devia estar presente **em todos os níveis do quotidiano escolar** em três níveis: “como apelo à afetividade, como apelo ao juízo estético e como educação pela arte - que não se excluem reciprocamente na situação escolar. A educação pela arte, que se reservaria a certas formas específicas de ação (pintar, recitar, mimar, cantar, etc.), entronca numa atividade de mais longo âmbito - toda aquela que possa envolver um juízo estético. Por fim, uma e outra radicam na participação afetiva, na motivação emocional”;

- grande missão do **teatro para a juventude**⁵ e da sua razão fundamental de ser é “suscitar, estimular e desenvolver na juventude dois grandes conceitos – o **conceito da personalidade**, o **conceito da solidariedade** – para que mais tarde o indivíduo e a coletividade vibrem em unísono, fortalecendo-se e enriquecendo-se mutuamente”. O teatro foi abordado 5 anos depois no livro “A Criança e o Teatro”⁶ onde se defendia que os jogos dramáticos terão reflexos a nível de **rasgar alicerces duma sadia personalidade e de um**

² Santos, Delfim (1957). Prefácio, in Educação Estética e Ensino Escolar, Lisboa, Publicações Europa-América, 1967, pp. 9-16.

³ Santos, João (1957). Fundamentos psicológicos da educação pela arte, in Educação Estética e Ensino Escolar, Lisboa, Publicações Europa-América, 1967, pp. 17-75.

⁴ Grácio, Rui (1957). Educação estética e ensino escolar, in Educação Estética e Ensino Escolar, Lisboa, Publicações Europa-América, 1967, pp.181/221.

⁵ Rebelo, L.F. (1957).O teatro e a juventude, in Educação Estética e Ensino Escolar, Lisboa, Publicações Europa-América, 1967, pp.131-148.

rendimento superior que se faria a três níveis: corporal, cultural e espiritual: Corporalmente porque o jogo dramático ao implicar a criança na ação levava todo o seu corpo a intervir e apura-lhe a habilidade física; Culturalmente porque vai obrigar as crianças a recorrer às suas capacidades de imaginação, de mnemónica, e, ao mesmo tempo, porque as exigências de prossecução de jogos as vai confrontar com conhecimentos que normalmente a escola não abarcará, abrindo-lhes os seus horizontes de conhecimentos; Espiritualmente porque lhes possibilitará uma inesgotável fonte de experiências interiores, as relacionará com o grupo e as levará a aceitar voluntariamente as responsabilidades, levando a que se desvançam a preguiça e a indolência tão próprias da criança.

- que se queria com este tipo de práticas **não era formar artistas**. O mais importante era fazer de cada criança uma criança que sente vibrar dentro de si o gosto desta ou daquela atividade⁷, pois a educação deve estimular todas as capacidades existentes na criança, para que ela possa desenvolver as aptidões que lhe permitam a escolha da atividade que mais lhe convenha. O que se quer é **formar estética e humana e socialmente os alunos**, para **estimular as faculdades criadoras e imaginativas da juventude**, integrando-as numa ação coletiva como é o teatro.

Esta corrente de opinião vai ter um primeiro espaço de reflexão e experimentação na Fundação Calouste Gulbenkian com a organização dos cursos de “Monitores Artísticos”, relacionados com os museus, as artes plásticas e a parte propriamente musical, eram dirigidos por Madalena Perdigão e contaram com a colaboração, como professores, de, entre outros, Delfim Santos e Rui Grácio.

1.1 - Ensino Artístico

A Grande Reforma

O subdirector Lúcio Mendes, que a Comissão herdara por necessidades de continuidade formal com o passado da instituição, costumava dizer que, depois de ver Madalena Perdigão actuar no Conservatório Nacional ficara a perceber por que razão todos os furacões tinham nome feminino.

José Sasportes (1992)

⁶ Magalhães, M.S. Calvet de, Gomes, Aldónio (1964). A criança e o teatro, Lisboa, Direcção Geral de Educação Permanente, 1974.

⁷ Branco, J. de Freitas (1957). Aspectos musicais do problema da educação artística, in Educação Estética e Ensino Escolar, Lisboa, Publicações Europa-América, 1967, pp.101/130.

O DESAFIO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL IMAGINAR O INIMAGINÁVEL

É no contexto e na continuidade do projeto realizado na Fundação Calouste Gulbenkian que se organiza, em 1971, um Colóquio sobre o Ensino Artístico, e que no mesmo ano, no quadro da Reforma Veiga Simão, se lança uma experiência pedagógica que integrava o ensino artístico no interior do ensino superior, criando, para além das escolas de Teatro e Música que já existiam, três novas escolas: Educação pela Arte, Cinema e Dança. Este projeto pressupunha ainda a criação de um Instituto Superior das Artes, onde iriam coexistir as cinco escolas do ensino superior já referidas, duas escolas secundárias anexas, e a abertura de uma Direção Geral do Ensino Artístico no Ministério da Educação, o que não veio a concretizar-se tanto com o Instituto como com a Direção Geral.

O nome chave desta reforma é Madalena Perdigão, diretora dos Serviços de Música da Fundação Calouste Gulbenkian, a quem o Ministro Veiga Simão vai incumbir de coordenar o projeto e a comissão de reforma do ensino superior artístico, o que faz acompanhada por um conjunto de pessoas de referência do movimento artístico português como Luzia Maria Martins, João de Freitas Branco, Mário Barradas, Seixas Santos e José Sasportes. Calvet de Magalhães é o diretor da Escola Francisco Arruda que vai ter uma secção anexa ao Conservatório, e Arquimedes dos Santos, que era responsável pelos cursos de "Psicopedagogia das Expressões Artísticas" que eram ministrados na Fundação Calouste Gulbenkian, é o consultor psicopedagógico da Comissão de Reforma. No domínio específico do teatro Madalena Perdigão é acompanhada neste processo por Peter Brook, um homem que, segundo ela, foi uma das armas mais fortes de que dispôs, e que veio a influenciar decisivamente os primeiros tempos da Escola Superior de Teatro e a marcar as primeiras gerações de alunos.

A relação de confiança pessoal entre o Ministro e Madalena Perdigão permitiu a criação de um regime excecional - escolha dos professores que podiam começar a lecionar sem o visto da polícia política de então (PIDE), um orçamento próprio e a vinda de professores estrangeiros, altamente qualificados, onde, como é natural, tem papel de relevo Peter Brook. A Comissão fora capaz de inventar um espaço de liberdade no Conservatório Nacional e usava-o com prudência mas sem timidez⁸. O primeiro exercício teatral público dirigido por Mário Barradas, com a assistência de várias entidades oficiais, era um significativo ataque ao sistema colonial através da história de Cabeza de Vaca e da colonização espanhola das Américas. Para 28 de Abril de 74 estava marcado um recital Brecht por Bettina Jonic, uma das professoras da Escola de Teatro. Além deste odor de *oposição* que transpirava abertamente do velho convento da rua dos Caetanos, a experiência pedagógica era, pelo seu ritmo, julgada inquietante e tudo estava planeado para a conquista de novos territórios.

Como seria natural, e em coerência com o quadro conceptual que foi sendo desenvolvido, desde a fundação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte, a dimensão da formação

⁸ Sasportes, José (1992). Documento policopiado

de professores devia integrar o projeto, e daí o ter-se avançado com a proposta de abertura de dois diplomas:

- de ensino artístico propriamente dito e destinado a formar professores de artes para os estabelecimentos artísticos do ensino básico e secundário;
- de educação pela arte para preparar os professores de educação musical, dança criativa e dramatização também para os ensinos básico e secundário.

Por causa da resistência das pessoas que dirigiam as escolas de teatro, música e dança, o diploma dos professores do ensino artístico não avançou, ficando só a funcionar a formação de educadores pela arte na Escola Superior de Educação pela Arte, no que foi o um dos maiores contratempos, ao lado da não abertura da Direção Geral do Ensino Artístico no Ministério da Educação e do Instituto das Artes.

1.2 - Escolas do Magistério e Ensino Primário

Uma Revolução no terreno

Os contratempos referidos acabaram por, no curto prazo, não ter implicações muito significativas pois aconteceu o 25 de Abril, o que permitiu intervir num nível de ensino que tinha ficado incólume a qualquer reforma: a formação de professores do então chamado ensino primário, Escolas do Magistério, e o próprio ensino primário, hoje 1º ciclo.

Vivia-se então em pleno processo de transformação social, a revolução de 25 de Abril tinha acabado com mais de quarenta anos de ditadura, e estavam criadas as condições para que a reforma das Escolas do Magistério assumisse um carácter radical pois ⁹ era total o estado de esclerosamento destas escolas onde a consolidação do Estado Novo, nos anos trinta, provocou a asfixia do *élan* pedagógico renovador e levou a que toda a inovação pedagógica desaparecesse das práticas escolares que passaram a ter como único objetivo a aprendizagem da leitura, da escrita, da aritmética e da doutrina cristã. Daí a razão das Escolas do Magistério Primário, pelo seu número, pela importância dominante da sua atuação e pela vetustez das suas estruturas e programas, tivessem sido objeto medidas de emergência e de uma reformulação dos currículos e programas ainda no ano letivo de 1974/75, introduzindo novos conceitos científicos e pedagógicos, bem como novas metodologias de trabalho, nomeadamente a aprendizagem por projetos suportada, naturalmente, por uma prática interdisciplinar que se desenvolvia ao longo dos três anos de curso dos Magistérios ¹⁰.

⁹ Nóvoa, António, (1986). Para a história da expressão dramática em Portugal, in Uma Aprendizagem da Descoberta (coordenação Carlos Fragateiro), Lisboa, Ed. III Encontro Internacional de Expressão Dramática, pp.5-16.

¹⁰ Almeida, Élia (1981). Formação de professores, in Sistema de Ensino em Portugal, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian Lisboa, pp. 413-419.

Perdeu-se a ideia do todo, da globalidade do projeto e da proposta liderada por Madalena Perdigão, mas o facto da intervenção se ter dado numa área do sistema que tinha ficado incólume a qualquer reforma na vigência do estado novo, e onde a reforma Veiga Simão não tinha entrado, permitiu fazer uma revolução completa na formação de professores e no ensino primário, introduzindo não só as expressões artísticas, mas também o ensino por projetos e a interdisciplinaridade.

Com a tomada destas medidas de emergência, traduzidas ao nível do currículo e do quadro de professores, as Escolas do Magistério transformaram uma situação curricular totalmente desfasada do tempo numa experiência pedagógica que permitiu, tanto no campo da formação - Magistérios, como ao nível da experimentação - ensino primário, recuperar parte do atraso que o seu isolamento tinha provocado. Criaram-se assim condições para que se constituísse um corpo docente empenhado no projeto de formação e com vontade de aproveitar ao máximo as aberturas institucionais para dar um carácter inovador e experimental às práticas, o que foi facilitado pelo estatuto de experiência pedagógica que enquadrava as Escolas do Magistério e deu cobertura legal ao processo de experimentação e construção na prática de uma outra maneira de formar professores.

A entrada em força das expressões artísticas na formação de professores e no primeiro patamar do sistema de ensino, 6 a 10 anos, onde ainda não está tão presente o espartilho disciplinar e existe uma lógica de aprendizagem centrada mais nas temáticas e nos projetos que obrigam a um cruzamento das diferentes áreas do conhecimento, deu um espaço único de intervenção às expressões artísticas que acabaram por se assumir como as áreas globalizadoras por excelência.

1.3 - Uma Prática de Diálogo e Cruzamento de Tendências

No discurso português sobre as práticas artísticas esteve sempre presente a ideia que estas nunca poderiam desenvolver-se integralmente se se limitassem a integrar-se no sistema educativa, nas diferentes estruturas e edifícios escolares, sem a ideia de circulação entre o dentro e o fora da escola, sem que na comunidade existissem estruturas de criação artística que alimentassem e desafiassem em permanência o que se faz no interior da escola. Esta perspetiva não se limitou às práticas artísticas, tendo Mariano Gago¹¹, que aquando Ministro da Ciência criou uma rede nacional dos Centros da Ciência Viva que acabam por ter essa função de provocadores e agitadores das práticas experimentais no interior das escolas, defendido que se as ciências fossem mal ensinadas nas escolas, os jovens deviam fugir e ir aos Museus para experimentar e jogar com a ciência. Tinha-se então consciência que a estrutura fechada e compartimentada da escola tem tendência a abafar tudo o que foge à rotina, ao previsível, tudo aquilo que não se limita a existir no espaço fechado da sala de aula.

A evolução de todo este processo baseou-se sempre num processo de abertura e de diálogo que, num primeiro momento e de um modo muito forte, teve como eixo central a

¹¹ Gago, José Mariano (1988). O presidente da JNICT e o ensino do português, in Seara Nova nº 18, 1988, Lisboa, pp. 50-51.

O DESAFIO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL IMAGINAR O INIMAGINÁVEL

interferência e a contaminação das ideias e dos discursos entre as gentes vindas da Escola Superior de Educação pela Arte e da Escola Superior de Teatro no interior do grupo de professores de Movimento e Drama das Escolas do Magistério. Uma intervenção que não se limitou ao interior das escolas de formação, mas se abriu ao exterior das escolas de formação, como aconteceu em Aveiro, Leiria, Caldas da Rainha, Évora e Faro.

Naturalmente que para se perceber a globalidade dos processos e dos movimentos que criaram condições para que hoje exista a diversidade de modelos de intervenção que existem teríamos que completar esta leitura com outros percursos, entre os quais me parece importante sublinhar o do Teatro para Crianças e Jovens de que há que destacar três referências que me parecem paradigmáticas: a Unidade Infância do Centro Cultural de Évora, o Bando e o encenador independente José Caldas, os Encontros de Teatro na Escola, cujo percurso traduz uma parte significativa do que foram e são os projetos dos Clubes de Teatro do 2º, 3º Ciclos do Básico e Secundário, e, no exterior da estrutura escolar, os Centros de Animação e Criação Artística da Fundação Calouste Gulbenkian, a Fábrica das Artes do Centro Cultural de Belém, e o que foi o projeto Paideia.

Todo este movimento de intervenção, que tem uma vertente predominantemente prática, foram complementados com a organização dos dois primeiros Encontros Expressão Dramática que permitiram, por um lado, trocar, analisar, e refletir sobre as práticas e as suas perspetivas de desenvolvimento, e, por outro, confrontar essas práticas com obras teóricas de referência que servissem de suporte e desafio à criação de um quadro teórico que suportasse e desse sentido às práticas.

Todo este processo que foi suportado por um intenso diálogo e de ações de colaboração entre as práticas e as estruturas institucionais, acabou por ser interrompido pela não aprovação de um quadro de referências para a intervenção das artes na globalidade do sistema educativo e pelo fim da intervenção institucional da Educação pela Arte, cuja tradução mais real foi a extinção da respetiva escola.

1.4 - A perceção das roturas ou o fim de um ciclo

Se os pressupostos da integração das expressões artísticas no programa do ensino primário e nos currículos das Escolas do Magistério correspondiam, como já o afirmámos, a uma reflexão que desde os anos cinquenta um grupo de pedagogos vinha fazendo sobre a problemática da educação pela arte, as outras iniciativas que se lhes seguiram são resultado do cruzamento da influência de outras reflexões e de outros movimentos. Entre estes, refira-se em particular o de animação sociocultural que, entre 1978 e 1980, congregou as práticas dos animadores e associações culturais que na altura intervinham no terreno, o de teatro para a infância e a juventude que, através do Centro Português de Teatro para a Infância e a

O DESAFIO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL IMAGINAR O INIMAGINÁVEL

Juventude (CPTIJ), criou condições para que se tivesse assistido em Portugal a uma explosão da produção teatral para crianças e jovens e o dos museus e outras estruturas exteriores ao sistema escolar. A juntar a estes movimentos há que referir o facto de em 1979 se ter comemorado o Ano Internacional da Criança, o que levou a que a partir de 1977 se tivesse assistido em Portugal à constituição de equipas multidisciplinares que vieram a realizar os seus projetos durante as referidas comemorações.

Todo este conjunto de realizações, que foi acompanhado pela abertura de espaços de reflexão de que é exemplo mais significativo a revista de animação cultural "Intervenção", veio levar a que o campo de referência das práticas artísticas na educação se alargasse para além da perspectiva da educação pela arte, o que aconteceu logo na chegada dos professores de expressão dramática/movimento e drama às Escolas do Magistério quando se viu que só um pequeno número vinha da Escola Superior de Educação pela Arte, enquanto os outros tinham uma formação de base da Escola Superior de Teatro.

Esta diversificação e aprofundamento dos projetos não foi acompanhada pelo lançamento de medidas institucionais que permitissem criar condições para o desenvolvimento das práticas que suportavam esses projetos, tendo-se assistido ao aparecimento de dinâmicas institucionais contraditórias que se traduziram no(a):

a) enorme recuo institucional de que são exemplos paradigmáticos a não aprovação do Plano Nacional do Ensino Artístico, a extinção do Gabinete Coordenador do Ensino Artístico, pelo que deixa de haver no Ministério da Educação uma estrutura capaz de funcionar como interlocutor e com capacidade de compreender a globalidade da intervenção das artes e os seus possíveis desenvolvimentos no interior do sistema educativo;

b) esvaziamento progressivo das Escolas do Magistério, que até essa altura tinham sido o espaço de experimentação e referência do movimento de arte e educação, provocado pelo aparecimento das Escolas Superiores de Educação para onde passa a formação dos professores do ensino básico e dos educadores de infância. Esta passagem foi feita sem que tivesse sido feita uma análise mínima da experiência acumulada, muitas das vezes relegando para o esquecimento essa experiência, simplesmente porque não se avaliou, ou não se quis avaliar, um processo que tinha representado uma viragem radical nos modelos de formação de professores vigente em Portugal, nem se teve a coragem ou a capacidade de transformar a estrutura curricular dos planos de formação, tanto dos educadores como dos professores do 1º Ciclo. E bastava ter analisado as experiências realizadas e as medidas institucionais que foram aprovadas, para que a necessidade e os eixos dessa transformação curricular se tornassem visíveis;

c) crise do 1º Ciclo provocada pelas mudanças profundas que os novos programas implicaram no interior do quotidiano das próprias escolas;

O DESAFIO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL IMAGINAR O INIMAGINÁVEL

d) ausência do mínimo sinal de abertura e de interesse da parte das escolas de formação de professores e de formação artística em responder à necessidade da formação de especialistas nas áreas das expressões artísticas;

e) redução drástica dos projetos de teatro para a infância e a juventude que se tinham começado a afirmar a partir de 1978 aquando dos encontros organizados pelo CPTIJ e da dinâmica criada à volta das comemorações do ano internacional da criança, redução provocada pelo estrangulamento dos apoios às companhias de teatro vocacionados para a infância e juventude por parte do Ministério da Cultura.

Houve efetivamente uma notória incapacidade institucional para potenciar todo este movimento e para responder às necessidades que emergiam da prática, podendo mesmo afirmar-se que, a partir de certa altura, se assistiu a uma atitude de recuo institucional. Quando todos os indícios apontavam para um reforço do apoio institucional ao movimento e às práticas saídas das manifestações realizadas em torno das comemorações do Ano Internacional da Criança em 1979, aconteceu o inverso: a única escola vocacionada para a formação de quadros especializados, Escola Superior de Educação pela Arte, é fechada em 1980, o Plano Nacional de Educação Artística de Madalena Perdigão é votado ao esquecimento, o movimento de teatro e animação para a infância e a juventude é estrangulado pela falta de apoios da Secretaria de Estado da Cultura e as horas previstas para os centros de tempos livres vão sendo progressivamente reduzidas.

Houve ainda uma outra impossibilidade no interior do próprio movimento: a do aprofundamento do diálogo e dos projetos entre a gente da formação e da criação que estavam dentro do CPTIJ nos anos dourados do Teatro para a Infância e a Juventude - 1978/1980. Esta impossibilidade de diálogo entre artistas e pedagogos provocou a primeira derrota do processo de afirmação do teatro, tanto no exterior como no interior da estrutura escolar, e impediu que o CPTIJ continuasse a assumir-se como espaço privilegiado de articulação entre a gente e os projetos prioritariamente ligados à criação e aqueles que estavam mais ligados à formação. Se essa articulação se tivesse aprofundado em 1980, talvez o CPTIJ ainda hoje tivesse a força que então tinha e não houvesse tanta necessidade de incentivar o diálogo entre pedagogos e artistas, porque ele já existiria naturalmente.

1.5 - O Fim do Tempo da Educação pela Arte

Com a não concretização e mesmo o esquecimento do Plano Nacional de Educação Artística que Madalena Perdigão produziu no Gabinete Coordenador do Ensino Artístico e para o qual contou com o apoio da equipa de professores da Escola Superior de Educação pela Arte, constatamos o fim do domínio e mesmo da intervenção deste movimento enquanto projeto institucional.

O DESAFIO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL IMAGINAR O INIMAGINÁVEL

Este plano, que na opinião de Madalena Perdigão criaria as condições indispensáveis para que os objetivos da educação artística fossem plenamente atingidos, para além de se ter fechado no interior da ideia da educação pela arte como já o referimos, não conseguiu dar resposta ao que se passava no terreno, nem compreender o contexto social e político existente na altura, como o podemos constatar pela análise dos diferentes pareceres então produzidos. Com efeito estes mesmos pareceres evidenciam um determinado número de constrangimento e limitações, entre os quais destacamos:

- A perspetivação isolada do ensino artístico, desenquadrada do contexto global do sistema educativo

Levada às últimas consequências, de acordo com o parecer de Eduardo Lourenço (1980), a institucionalização do ensino artístico implicaria uma reformulação de todo o outro ensino, já que não é a especificidade técnica que o distingue, mas a sua essência cultural.

- O isolamento no quadro de referências da experiência da Escola Piloto de Educação pela Arte

Os serviços de Ação Pedagógica da Direção Geral do Ensino Básico referiam no seu parecer o papel demasiado preponderante dos Educadores pela Arte, considerando que o Plano é prejudicado por estar demasiado ligado ao projeto piloto que levou à criação da Escola Piloto de Educação pela Arte. A Academia dos Amadores de Música (1980) via com apreensão e considerava descabido o papel importante que era dado aos Educadores pela Arte “dado que a formação ministrada pelo Conservatório Nacional não lhe parece de molde a preencher a missão que lhe é atribuída”. Para Maria de Lourdes Martins, “o resultado do ensino artístico com que a Escola de Educação pela Arte pretendeu equipar os seus alunos ao longo da experiência de nove anos está bem à vista. Salvo uma ou outra exceção de alunos muito dotados ou já com conhecimentos musicais. A Escola abre novas perspetivas, desenvolve a criatividade, dá uma visão atual da psicopedagogia da expressão artística, mas não prepara Educadores pela Arte, pelo menos se quisermos incluir a música entre as artes”.

O próprio Serviço de Ação Pedagógica reforçava esta ideia quando dizia não concordar que os formados pela Escola Piloto do Conservatório Nacional “possam lecionar Educação Musical nas Escolas do Ensino Preparatório (2º Ciclo do Ensino Básico), pela fraca preparação e reduzida cultura geral que têm revelado na maioria dos casos”.

- A defesa do predomínio das perspetivas do mundo da Educação e das Escolas de Educação em detrimento da dimensão artística e das Escolas de Artes

A este propósito, é paradigmático o parecer de Jorge Alarcão, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, quando constata criticamente que a formação de Educadores pela Arte ou de Professores do Ensino Artístico proposta no Plano privilegiava uma articulação

O DESAFIO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL IMAGINAR O INIMAGINÁVEL

com as Escolas Superiores de Educação pela Arte ou os Departamentos afins das Escolas Superiores de Educação: “apontando o Plano para soluções alternativas, a menos correta será a da criação de Departamentos Artísticos nas Escolas Superiores de Educação. A introdução de uma componente psicopedagógica nos cursos de formação profissional artística parece preferível” (p.10).

Sobre esta ideia de formação, Eduardo Lourenço foi bastante mais incisivo, pois para ele o problema número um, aqui como noutras disciplinas, mas com outra acuidade por o saber artístico e a sua transmissão ser de uma outra natureza é o da formação de formadores. A dificuldade real é a da formação de educadores pela arte que, por serem numerosos, não podem beneficiar de um ensino privilegiado como é o dos futuros *artistas* e profissionais da arte, mas também não tem sentido, nem alcance, sem um mínimo (máximo) de tecnicidade artística propriamente dita. Ninguém os pode formar senão outros artistas ou criadores - pedagogos. Só um elitismo implacável no topo permite pôr em marcha o mecanismo efetivo de uma democratização cultural artística no futuro.

Daí que quando se refere à ideia do Instituto Nacional das Artes, Eduardo Lourenço refira que *deve congregar os mais eminentes artistas - pedagogos nacionais das artes nele cultivadas e recorrer à presença de estrangeiros.*

Neste campo da formação de professores é extremamente interessante ver onde há consensos ao nível dos pareceres e onde as divergências começam a ganhar forma. Ao nível dos consensos, eles eram reais no que dizia respeito à educação de infância e ao 1º ciclo, defendendo-se o reforço da formação na área das expressões pelas artes dos educadores de infância e dos professores do ensino elementar, assim como a criação de estruturas de apoio à formação em exercício e permanente destes educadores e professores. Propôs-se mesmo para os educadores de infância que a psicopedagogia da expressão artística fosse o centro da sua formação inicial, considerando que os educadores terão de ser fundamentalmente educadores pela arte sem o que não compreenderão intimamente as atividades próprias das crianças nos jardins-de-infância. Esta ideia é alargada e afirma-se num dos pareceres que *todo o educador de infância e professor primário, para desempenho cabal da sua missão, terá de ser em grande medida um Educador pela Arte e, como tal, a sua formação deverá abranger matérias específicas desse tipo de educação.*

Daí que se propusesse que a admissão futuras nos cursos de educadores de infância e professores primários seja condicionada a testes comprovativos de aptidões artísticas.

O DESAFIO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL IMAGINAR O INIMAGINÁVEL

Este processo culmina com a extinção da Escola Superior de Educação pela Arte pelo Decreto-Lei nº 310/83 de 1 de Julho, ou reenquadramento, segundo a leitura de Madalena Perdigão, pois propunha-se que ela se deveria vir a enquadrar nas futuras escolas superiores de educação, o que era justificado pelo facto do curso de Educação pela Arte não ter como objetivo formar artistas, mas sim professores nomeadamente do ensino básico.

Esta opção já tinha sido proposta pelo grupo de trabalho que, em 1981 e sob a coordenação de Madalena Perdigão, estudou a reconversão da escola e recomendou como solução a médio prazo a sua integração na Escola Superior de Educação de Lisboa, o que permitiria apontar para a introdução dos princípios pedagógicos da educação pela arte na educação de todas as crianças portuguesas através da sua inserção na formação dos educadores de infância e dos professores primários. Uma solução que se reconhecia que apresentava as vantagens de poder servir de recurso à formação de educadores do Ensino Básico na área das Expressões e de poder enriquecer a sua dimensão psico-socio-pedagógica pelo contacto e a colaboração com alunos e professores dessas áreas.

Com esta opção punha-se definitivamente de lado a possibilidade da manutenção da dimensão de Educação pela Arte no Conservatório Nacional, onde mais uma vez havia dificuldades de comunicação pois só duas escolas artísticas, Dança e Cinema, tinham respondido a um questionário que lhes tinha sido enviado para esclarecer esta problemática. Para essas escolas os objetivos da ESEA teriam todo o cabimento na definição de um projeto interdisciplinar que englobasse as práticas correspondentes às quatro escolas do C.N. que desejam trabalhar nesse sentido.

Apesar da Comissão de Avaliação da ESEA ter referido que, a curto prazo e como medida de emergência, a escola se deveria manter no Conservatório Nacional para que não houvesse interrupção das suas atividades letivas, e que, ao mesmo tempo, se deveriam efetuar diligências no sentido da sua autonomização ou da sua integração, como curso autónomo, na Escola Superior de Educação de Lisboa, nada disto veio a acontecer. A escola foi extinta e não foi tido em conta o Relatório de Avaliação que, por proposta de Madalena Perdigão, foi enviado à secretaria de Estado do Ensino Superior a fim de ser considerado aquando do lançamento da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Caiu também no esquecimento o desejo de Madalena Perdigão¹² em relação a estes documentos quando escrevia que em vez de ficar arrumado nos arquivos do Ministério da Educação, o Relatório em causa poderá assim ser de utilidade para o progresso da educação em Portugal.

¹² Perdigão, Madalena (1987). Aspectos da experiência pedagógica de 1971-1974, in Conservatório Nacional. Dez Anos de Ensino de Teatro, Lisboa, Centro de Documentação e Investigação Teatral, E.S.T.C.,1988, pp.69-72.

Quase dois meses após a publicação do Decreto-Lei que extingue a Escola Superior de Educação pela Arte, toma forma aquela que poderemos chamar a última medida institucional inspirada por essa corrente, medida que cria as Equipas de Intervenção em Áreas de Expressão que acabaram por criar condições para um enquadramento institucional dos professores do 1º Ciclo que tinham tirado o curso de Educação pela Arte.

1.6 - A Dimensão Internacional

Como se percebe da análise histórica dos movimentos portugueses de cruzamento entre a arte e a educação, houve sempre uma forte ligação com os diferentes movimentos existentes a nível internacional, ligação essa que acabou por constituir-se como um dos grandes riquezas da diversidade da experiência portuguesa que nunca se fechou nem se hipotecou a uma corrente de opinião. Na realidade Portugal conseguiu sempre afirmar-se como um lugar privilegiado de cruzamento de experiências e correntes que se assumiam muitas vezes como contraditórias, como se constata pela forma como entre nós, e ao nível do teatro e educação, foram quebradas as barreiras existentes entre:

- as correntes anglófona (drama), e francófona (jogo dramático) - as referências que alimentaram as experiências portuguesas cruzaram sempre perspectivas teóricas e práticas originárias tanto de França como de Inglaterra e é em Portugal, Setembro de 1989, que se escreve o primeiro manifesto internacional de teatro e educação que é subscrito, entre outros, por especialistas franceses e ingleses;
- especialistas do teatro e da educação - a participação neste processo de especialistas que se assumiam como pedagogos mas que não se desligaram da criação teatral a isso ajudou, como o mostra a influência que pessoas como Gutkin, Brook e Boal tiveram no desenvolvimento do movimento de teatro português e na sua vertente teatral mais ligada à formação;
- práticas do domínio da animação e da criação, o que se conseguiu pela existência de projetos de colaboração entre os artistas pedagogos e o forte movimento de animação sociocultural que existiu em Portugal nos anos setenta.

Esta dimensão internacional foi tão significativa que em 1989, no quarto encontro, de expressão dramática e teatro na educação realizado no Instituto Politécnico do Porto, foram lançadas as bases para a criação de uma estrutura internacional que tinha como um dos seus objetivos: a criação de um espaço de circulação e troca de saberes que, a nível internacional, respondesse às múltiplas necessidades sentidas no campo da expressão dramática e do teatro na educação

O DESAFIO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL IMAGINAR O INIMAGINÁVEL

Neste encontro conseguiu-se que, pela primeira vez, anglófonos e francófonos assinassem uma declaração conjunta onde se defendia o direito de todas as crianças e jovens em idade escolar terem acesso a uma educação em e através das práticas artísticas, referindo o como elas contribuíam para uma melhor compreensão mútua na sociedade multicultural em que vivemos e se propunha uma intervenção junto dos diferentes governos dos países representados nos encontros para a defesa e o incentivo da intervenção das artes nos diferentes sistemas educativos. Dando um enfoque significativo ao facto das práticas artísticas ajudarem a desenvolver a inteligência, e nós reforçamos pela sua importância a introdução desta ideia da inteligência, pois na maioria dos casos só se referem questões relacionadas com a criatividade e a sensibilidade, no manifesto recomendava-se aos governos e à comunidade europeia a criação de condições para o desenvolvimento da investigação e da utilização das múltiplas possibilidades que oferecem as atividades dramáticas enquanto potencial educativo, assim como o fomento da análise das problemáticas relacionadas com a formação de professores. Recomendava-se também que se favorecesse a investigação nos seguintes domínios:

"1 - O estudo e a natureza específica do desenvolvimento das faculdades estéticas da criança;

"2 - A avaliação dos diferentes modelos de organização e realização de um projeto de estudo das práticas artísticas e especificamente das atividades dramáticas;

3 - O papel dos artistas profissionais no contexto educacional".(4º Encontro Internacional de Expressão Dramática, Porto 1989 - Conclusões)

Em relação às perspectivas abertas para o trabalho de criação de uma rede europeia de teatro e educação foram anunciadas uma série de iniciativas a referir:

"- organização de um fundo de documentação internacional e do sistema de informação permanente;

- redacção de uma carta internacional definindo as orientações fundamentais desejáveis para o desenvolvimento da expressão dramática e do teatro na educação.

- elaboração de um protocolo à escala europeia definindo os códigos comuns da formação de formadores de expressão dramática e teatro;

- criação de uma revista internacional. Num primeiro tempo a revista "Percurso", cujo primeiro número acaba de sair, poderá servir de suporte, aguardando-se a elaboração de um perfil mais preciso para uma outra publicação;

O DESAFIO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL IMAGINAR O INIMAGINÁVEL

- organização, dentro de dois anos, dos 5ºs encontros internacionais de Portugal (sem excluir outro tipo de iniciativas de países diferentes). "(4º Encontro Internacional de Expressão Dramática, Porto 1989 - Conclusões)

Esta dimensão internacional ganha maior relevância com a constituição, no Porto, durante o 1º Congresso Mundial do Teatro e Educação em Julho de 92, da IDEA - Associação Internacional de Teatro e Educação, associação que conta atualmente com a participação de elementos e associações de cerca de 40 países.

2 - Pistas Para Uma Escola Outra

Sugata Mitra¹³, numa conferência TED, explica como, há cerca de 300 anos, o Império Britânico criou um computador global feito de pessoas, a máquina burocrática administrativa, e como criou a escola para formar as pessoas necessárias para por essa máquina a funcionar. Pessoas com uma boa caligrafia, capazes de ler e de fazer a multiplicação, divisão, adição e subtração de cabeça, e serem tão idênticas que se poderia escolher uma da Nova Zelândia e embarcá-la para o Canadá, onde chegaria pronta para funcionar sem haver necessidade de tempos de adaptação. Os vitorianos, conclui Sugata Mitra, eram na verdade grandes engenheiros pois foram capazes de construir um sistema tão robusto e maravilhosamente construído que ainda hoje continua a produzir pessoas idênticas, só que para uma máquina que já não existe. O mundo mudou e já não precisa de um sistema que está desatualizado, mas que, teimosamente, ainda se mantém.

E nós vamos continuar a pactuar com este sistema que produz pessoas para uma realidade que já não existe?

É urgente mudar o sistema, mas para o conseguir é necessário perceber quais as forças estranhas e poderosas que impedem qualquer ideia de mudança. É necessário denunciar os poderes instalados no sistema educativo, poderes interessados, primeiro que tudo, no reforço da sua área de intervenção e no aumento do número de novos profissionais da especialidade que conseguem integrar no sistema, nada preocupados em olhar para além do universo limitado da sua área disciplinar e sem perceber minimamente o que são hoje as dimensões estruturantes necessárias para ajudar a formar cidadãos do nosso tempo.

¹³ Conferência TED

https://www.ted.com/talks/sugata_mitra_build_a_school_in_the_cloud/transcript?language=pt

O DESAFIO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL IMAGINAR O INIMAGINÁVEL

Constrangimentos e/ou bloqueios que impedem o sistema de se por em causa e enfrentar os problemas que, desde há muito, estão elencados, nomeadamente a(o):

- incapacidade do sistema potenciar a criatividade que as crianças demonstram nos jardins de infância, o que chamamos **o espírito do jardim-de-infância**, potencialidades que desaparecem com a passagem para o primeiro ciclo. O que é que lhe fazemos para que percam essa torrente de criatividade?
- predomínio da **abordagem disciplinar**, com uma variedade cada vez maior de disciplinas, mas com grandes dificuldades de criar pontes entre elas e organizar projetos que deem um outro sentido às aprendizagens;
- organização das **turmas** tendo por base as idades e capacidades aparentes, fazendo-as avançar todos ao mesmo tempo como carneiros, não tendo em conta os tempos e o ritmo de cada um. Mesmo sabendo que existem lacunas, a classe inteira passa duma matéria para a seguinte, provavelmente mais avançada, que vai aumentar as lacunas, até chegar a um ponto em que se esbarra numa parede e não se avança mais.
- estrutura da **arquitetura das escolas** que privilegia mais a organização em salas de aulas do que os espaços de encontro e cruzamento, quando a ideia deveria ser a de assumir a escola como espaço fundamental de encontro.
- modelo de **funcionamento das aulas** com um professor a debitar conhecimentos facilmente acessíveis na web e os alunos passivamente sentados na plateia a tirarem apontamentos e que são uma fonte imensa de tédio. Sabendo nós que o cérebro precisa de se emocionar para aprender e que só nos mobilizamos e investimos num processo se ele nos desperta e desafia, se gostarmos dele, uma aula que nos aborrece, que não nos motiva e provoca o tédio, é uma verdadeira inutilidade.
- **isolamento dos professores** e a sua não integração em equipas multidisciplinares com quem poderão trocar conhecimentos, debater ideias e realizar projetos.

A estrutura escolar é hoje um sistema sequestrado não só pelas corporações, mas também pelas muitas estruturas de burocráticas de avaliação e controle que, aos mais diferentes níveis, abafam e impedem que as energias criativas das pessoas e das estruturas descentralizadas possam ganhar forma, expandir-se.

2.1 - Libertar a Educação dos Sistemas de Controlo que a Estrangulam

Formar não pode ser formatar, um espaço de formação não é uma fábrica de moldes onde as peças têm de sair todas iguais e as que apresentam alguma diferença, ou defeito como lhes chamam, são postas de lado, destruídas ou transferidas para o armazém das inutilidades.

Hoje não necessitamos de pessoas iguais umas às outras, como o Império Britânico necessitou há cerca de 300 anos, necessitamos sim de seres humanos de corpo inteiro, de pessoas capazes de responder criativamente aos desafios que este mundo em mudança nos está constantemente a confrontar. Daí que o terreno da formação não possa ser um processo mecânico, antes sim um processo orgânico que permita o desabrochar da identidade e das capacidades de cada um.

Os professores e as escolas devem tornar-se os impulsionadores do talento dos seus alunos, um espaço onde os jovens encontrem inquietações reais e as persigam, inquietações que possam converter-se em paixões, porque um jovem que persegue um interesse real que pode converter-se em paixão e logo num objetivo, está criando o seu próprio mundo¹⁴. Jovens que sejam atores principais destes tempos em que se advinham grandes mudanças estruturais, preparados para **imaginar o inimaginável**, preparados para imaginar os futuros possíveis.

Jovens com a(o):

- **prazer de jogar**, de estar sempre a experimentar, de não ficar satisfeito com as primeiras descobertas ou respostas e querer ir sempre mais além, com o **espírito do jardim-de-infância**.
- **paciência do surfista** que não tem medo do silêncio, nem da solidão, que não embarca na primeira onda, com todos os sentidos alerta, com o tempo e a paciência para aguardar pela onda que o levará a uma experiência única, irrepetível e sublime, sem nunca ir contra ela, mas em perfeita fusão.
- **curiosidade e a inquietação** sempre presentes no seu quotidiano.
- **pensamento crítico** e que **faz boas perguntas**, o que é muito mais importante que memorizar respostas fáceis.
- **habilidades comunicativas, orais e escritas**, e também uma boa **capacidade de escuta**.

¹⁴ Tony Wagner

<https://one.elmundo.es/que-educacion-necesitan-nuestros-hijos-para-afrontar-el-futuro/>

O DESAFIO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL IMAGINAR O INIMAGINÁVEL

- abertura às **múltiplas áreas do saber** e ser capaz de se adaptar às **ideias provenientes de diferentes proveniências**.
- vontade e prazer de trabalhar em **equipa/cooperação** e ter uma perspetiva global do que é feito;
- coragem para **arriscar** e capacidade de **decisão**
- domínio das **linguagens e dos códigos estruturantes** que o tornam capaz de **ler, compreender e comunicar com o mundo**
- personalidade **empática**
- capacidade de **resolver problemas numa forma criativa**.
- **perseverança, tenacidade, autodisciplina**, é claro, e uma **forte visão moral da vida**, uma noção do que é inerentemente correto ou errado.

Estruturar um modelo de formação capaz de desenvolver em cada um estas habilidades obriga-nos a imaginar um modelo ou modelos de formação e experimentação/criação que rompa com a escola do séc. XIX, o modelo ainda dominante no nosso sistema educativo, obriga-nos a reciclar/reconverter os professores, os métodos de ensino e a organização dos espaços de aprendizagem/experimentação, muito marcados pelo séc. XX, isto se quisermos que a escola de hoje motive e desafie os jovens que a frequentam e lhe dão sentido, jovens que são cada vez mais as personagens principais deste nosso tempo, do séc. XXI.

Uma escola onde cada pessoa tenha espaço e tempo para descobrir o seu talento, para que as suas capacidades possam emergir, ganhar forma, num quadro em que se pense a profissão e o trabalho como um prazer, e não como o sacrifício por que é necessário passar para poder, no futuro, ganhar o reino dos céus, a felicidade.

Isto implica trabalhar com diferentes materiais, desenvolver diferentes projetos, responder aos desafios e às questões as mais diversificadas possíveis, pois só assim será possível o *Gozo do Conhecimento*.

2.2 - Um Modelo de Escola

Onde a(o):

- **jogo** esteja **no centro das estratégias de aprendizagem** para que as crianças e os jovens nunca percam a enorme capacidade de jogar, improvisar e experimentar que começam a expressar no jardim-de-infância, pois é pelo jogo que se vão apropriando da realidade e a vão descobrindo e conhecendo.

Sabendo que a curiosidade e a criação artística estão inscritas no DNA do ser humano, é altura de nos percebermos o que é necessário fazer para que as crianças não percam essas capacidades nem se desinteressem. Principalmente quando temos consciência que as capacidades mais visíveis nos grandes criadores são as mesmas das crianças nos jardins-de-infância: capacidade de jogar, experimentar, e fazer novas combinações. Com uma única diferença, nos jardins-de-infância jogam permanentemente, sempre no campo da improvisação, enquanto os criadores experimentam, improvisam, mas depois analisam e repetem os processos porque os dominam numa forma consciente, conseguindo reconstruir e analisar os processos de experimentação e estruturar e concretizar o que descobrem.

Uma dimensão que já existe, por exemplo, na Escola 42 que tem por missão central fazer emergir e estimular os talentos. A 42 é uma escola sem professores, horários ou graus académicos, e foi criada em 2013 para formar programadores porque o seu fundador, Xavier Niel¹⁵, percebeu que o sistema de ensino não funcionava e que era muitas vezes entre os jovens que não são reconhecidos pelo sistema atual que se encontram os talentos mais importantes.

- aprendizagem se desenvolve por **Projetos**, mais do que numa perspectiva disciplinar, como acontece na 42, com a sua pedagogia participativa, peer-to-peer learning, que permite aos estudantes libertar toda a sua criatividade, num ambiente motivador ancorado no tema do jogo com todos os seus códigos, conhecido por aumentar tanto a qualidade das aprendizagens, como o bem-estar dos estudantes.

- progressão se faz **em função de cada um e não da turma**, onde só se passará a um nível mais avançado quando se dominar a matéria, permitindo que desta forma cada um vá avançando com segurança e construindo um percurso sólido, da mesma forma e com a mesma preocupação como construímos os alicerces duma casa¹⁶.

¹⁵ <http://vodafonefuture.dn.pt/a-universidade-sem-professores-ou-exames/>

¹⁶ Salman Khan. Conferência TED
https://www.ted.com/talks/sal_khan_let_s_teach_for_mastery_not_test_scores?language=pt

O DESAFIO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL IMAGINAR O INIMAGINÁVEL

Salman Khan propõe que, em vez de limitar artificialmente o tempo de trabalho numa matéria, se torne variável o quando e quanto tempo um estudante tem para trabalhar algo, sabendo que o que deve ser fixo é que eles precisam de dominar a matéria. Neste quadro os estudantes têm de agir em relação à aprendizagem, e quando isso acontece, acontecem coisas formidáveis. Primeiro, os alunos podem dominar os conceitos, mas também estão a construir uma mentalidade melhor, estão a ganhar coragem, perseverança, estão a gerir a sua aprendizagem. Em vez de estarem focados na lição do professor, os estudantes podem interagir entre si. Conseguem maior domínio da matéria.

Na Escola 42¹⁷ atrás referida a progressão também não se faz em função da turma, mas de cada um. Aqui o professor do sistema escolar clássico é substituído por uma comunidade estudantil no centro da sua aprendizagem, onde cada estudante pode apresentar projetos aos outros os projetos que quiser e a comunidade tem acesso a um conjunto de projetos cada vez maior e mais rico.

- **arquitetura da escola** é entendida como algo estruturante, e potenciador do encontro entre as pessoas, atravessa muitas das reflexões que hoje se fazem sobre as escolas aos diferentes níveis, com a consciência de que os arquitetos e planeadores têm que ser capazes de chegar à escola para construir um plano de transformação e que se pode fazer da escola o símbolo onde começa essa transformação. Um novo espaço que rompe com a estrutura existente e que ao fazer uma transformação física, está naturalmente a fazer uma transformação social¹⁸.

O físico Jorge Wajensberg¹⁹, referindo-se às Universidades, acha que uma faculdade tem de parecer-se a um grande espaço construído à volta de dois espaços centrais, uma grande biblioteca e uma grande cafetaria, e no seu desenho deveria estar assegurado que não se poderia ir de um lugar a outro da faculdade sem se cruzar a biblioteca e a cafetaria.

- boa escola deveria ser, como refere Wajensberg, antes de mais um lugar de encontro e as aulas deveriam deixar de ser os ritos que se repetem todos os semestres, ou todos os anos, e adotar um novo objetivo: **fomentar a conversação na cafetaria** (mentes presentes), **ou nas bibliotecas** (mentes ausentes), e a reflexão (a própria mente). As cadeiras magistrais seriam lecionadas em grandes auditórios e para centenas de alunos, não para repetir o que pode já ter sido lido, mas para seduzir, fornecer estímulos, colocar enigmas, problemas, para que os alunos fiquem cheios de vontade para voltar à cafetaria ou à biblioteca para debater e aprofundar esses desafios.

¹⁷ <http://www.42.fr/>

¹⁸ Sergio Fajardo: "A qualidade da educação começa pela dignidade dos espaços" https://www.archdaily.com.br/br/880177/sergio-fajardo-a-qualidade-da-educacao-comeca-pela-dignidade-dos-espacos?ad_medium=widget&ad_name=navigation-next

¹⁹ Wajensberg, Jorge (2017). El Gozo Intelectual. Teoría y práctica sobre la inteligibilidad e la belleza, Tusquets Editores, Barcelona.

- até aqui os **professores** trabalhavam num quadro de escassez de conhecimento e agora o conhecimento está em toda a parte, daí que hoje não haja necessidade de uma escola ou de um professor para se adquirirem conhecimentos. Por isso hoje um professor é mais um tutor, alguém que responde a questões, lança desafios, ajuda os alunos a orientarem-se na procura dos conhecimentos que necessitam para a concretização dos seus projetos. O professor será o bibliotecário ou o camareiro das bibliotecas ou das cafetarias de que Wajensberg fala, ele que põe em causa a necessidade de assistirmos às aulas quando já sabemos ler, colocando como alternativa o irmos para a cafeteria onde se pode encontrar sempre alguém para conversar e trocar conhecimentos.

| 3 - Um GPS Para A Intervenção Das Artes

Os recursos humanos são como os recursos naturais, não estão logo à superfície estão frequentemente enterrados bem fundo, daí que tenhamos de os procurar, de criar as condições para que se tornem visíveis.²⁰

E aqui entra a Arte. Ir ao fundo e trazer à superfície/revelar todas as capacidades das pessoas, tal como se faz no teatro para trazer um texto para a cena, tal como se faz na construção duma personagem nas suas diferentes/múltiplas valências.

A arte, como espaço privilegiado de desmistificação da realidade estabelecida e de criação de um mundo fictício que é mais real que a própria realidade, é o lugar da instituição de novos códigos, novas formas simbólicas, novos discursos, o que a torna num contributo indispensável para a mudança da consciência e dos impulsos dos homens e das mulheres que poderão mudar o mundo. A arte abre uma dimensão inacessível a outra experiência, uma dimensão em que os seres humanos, a natureza e as coisas deixam de se submeter à lei do princípio da realidade estabelecida e encontram a aparência dessa autonomia que lhes é negada na sua sociedade. O encontro com a verdade da arte acontece na linguagem e imagens distanciadoras, que tornam perceptível, visível e audível, o que já não é ou ainda não é percebido, dito ou ouvido na vida diária²¹.

A criação artística assume-se hoje cada vez mais como um espaço de encontro onde os seres e as raças não estão em conflito, mas em oposição, e é daí que vem a sua riqueza. É parecida com uma praça pública onde elementos discordantes vos obrigam a sentir o que é em vias de se desenvolver. Um espaço de encontro e de jogo onde as inquietações e as problemáticas que atravessam o grupo, enquanto realidade individual e social, emergem

²⁰ Ken Robinson conferência TED

²¹ Marcuse, Herbert (1973). A dimensão estética, Lisboa, Edições 70

O DESAFIO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL IMAGINAR O INIMAGINÁVEL

com toda a força e onde se descobrem e se experimentam as múltiplas realidades ficcionais que muitas vezes são mais reais que a própria realidade, criando condições para responder a algumas das perguntas que atravessam hoje as reflexões dos homens da ciência sobre a sua (im) possibilidade de conhecer a totalidade da realidade, pois se a ciência abandona a sua pretensão de tudo poder dizer sobre o mundo, então surge o problema: como se descobre o que a ciência não pode dizer²².

Tendo como pressuposto que as expressões artísticas são instrumentos privilegiados para dar corpo à intervenção da dimensão artística num modelo de formação onde cada criança ou jovem possa expressar as suas narrativas mais íntimas e se transforme em personagem principal da sua narrativa ou história de vida, o quadro de referências, ou GPS, de que partimos junta os discursos e as práticas de criadores e projetos que considerem como sua referência central a afirmação de cada pessoa como ator principal da sua vida. Criadores como:

- **JR**²³, um fotógrafo francês, é reconhecido pela divulgação de retratos anónimos nas paredes do mundo inteiro, das favelas do Rio de Janeiro à Pirâmide do Louvre, dos bairros de lata do Kénia a Manhattan, sempre com a vontade de reaproximar as culturas;

- **Vik Muniz**²⁴, é um artista brasileiro que transforma o lixo em obra de arte e os catadores de lixo em protagonistas das suas obras Lixo Extraordinário, um filme sobre um projeto que desenvolveu nas lixeiras do Rio, é um filme que mostra o estatuto da arte e a questão do lixo na sociedade contemporânea, o árduo trabalho realizado pelos catadores e a possibilidade de transformação que a mudança da perceção artística pode proporcionar.

- **Vhils**²⁵ é dos mais reconhecidos criadores de arte urbana. Nasceu no Seixal, estudou em Londres e trabalha no Barreiro e é um dos melhores do mundo na sua profissão com trabalhos de arte urbana, escultura e obras de intervenção desde Nova Iorque, Brasil, à China, passando por vários países europeus. Em Portugal existem obras suas em ruas de diversas cidades, principalmente em Lisboa.

Ao nível dos projetos temos como referências:

- **El Sistema**²⁶ ("O Sistema") que é um modelo didático musical, idealizado e criado na Venezuela por José Antonio Abreu, um sistema de educação musical pública, com acesso gratuito e livre para crianças e jovens adultos de todas as camadas sociais.

²² Cazenave (1987). Abordagens do Real, Lisboa, Ed. D. Quixote

²³ <http://www.jr-art.net/>

²⁴ <http://vikmuniz.net/pt/>

²⁵ <http://vhils.com/>

²⁶ <http://fundamusical.org.ve/>

O DESAFIO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL IMAGINAR O INIMAGINÁVEL

El Sistema visa organizar sistematicamente a educação musical e promover a prática coletiva da música através de orquestras sinfônicas e coros, como meio de organização e desenvolvimento da comunidade.

A importância desse método não é apenas artística, pois a maior parte dos jovens músicos de El Sistema provém das camadas mais carentes da população. Nas orquestras e coros, através de muito empenho pessoal e disciplina, o jovem encontra na música uma via de desenvolvimento intelectual e promoção social;

- Projeto do **Festival Internacional de Teatro de Avignon** que, entre 2004 e 2013, foi um centro de cruzamento e reflexão sobre a Europa, não só mostrando as criações de criadores de diferentes perspectivas e com olhares diferentes sobre a Europa, como de pensadores de diferentes áreas do saber na programação do que chamaram o Théâtre des Idées.

Como metodologia capaz de partir das pessoas, de cada pessoa, dos seus interesses e referências, para construir narrativas e, a partir delas, produzir objetos artísticos e culturais temos como referência central o método **RSVP Cycles**²⁷: Creative Process in the Human Environment (Ciclos RSVP: Processo Criativo no Ambiente Humano) do arquiteto Lawrence Halprin e da coreógrafa Anna Halprin, utilizado pelo encenador canadiano/quebeçois Robert Lepage²⁸. Os Ciclos RSVP poderiam ser aplicados a qualquer processo de criação humana e incorporar uma ampla gama de influências. A sigla RSVP quer dizer Resource (recurso), Score (partitura), "Valuation" ("valoração") e Performance (apresentação parcial/espétaculo), arranjados nessa ordem, não para indicar uma estrutura, mas para sugerir um processo de comunicação e convidar o público a responder.

Quanto à dimensão da comunicação e da troca permanente de perspectivas entre os diferentes países e olhares da Europa, elegemos como projeto de referência o webjornal **cafébabel**²⁹ com redações em diferentes países da Europa e que, na prática, vão construindo uma ideia de cidadania europeia e de cidadão europeu.

Criado por estudantes Erasmus em 2001, Cafebabel é escrito por jovens e para os jovens na Europa. Disponível em seis línguas - inglês, francês, alemão, espanhol, italiano e polaco - o sítio é alimentado diariamente por uma rede de 1.500 jovens autores, tradutores, fotógrafos e videastas que trocam informações e ideias sobre a e na Europa que eles vivem no dia-a-dia.

²⁷ <https://www.youtube.com/watch?v=QbIi966lOLs>

²⁸ <http://lacaserne.net/index2.php/>

²⁹ <http://www.cafebabel.es/>

4 - Um Quadro Para A Intervenção Das Artes Na Escola

Não há nenhuma oposição entre a ideia de mudar as estruturas para mudar o homem ou mudar o homem para mudar as estruturas. O que é necessário, se acreditarmos na mudança, é mudar ao mesmo tempo e em todas as direções tudo o que se puder.

Giséle Barret

Foi nosso propósito de partida analisar três dimensões da intervenção das artes na realidade atual da estrutura escolar portuguesa, duas que têm existência real, do Jardim de Infância, espaço onde o jogo e a improvisação são constantes, e do 1º Ciclo do Ensino Básico, onde as artes são a área privilegiada da multidisciplinaridade, e uma terceira, a tentativa de estruturação da intervenção do teatro no Ensino Secundário numa dupla dimensão - enquanto disciplina e como projeto integrador das diferentes áreas disciplinares/área escola, que não se concretizou. Três dimensões que permitem, perceber como as artes podem ajudar a encontrar respostas para muitos dos problemas e desafios com que o atual modelo de escola, se está a confrontar.

Neste processo de reflexão, construído a partir de um olhar do lado das artes, há 3 dimensões que nos parece importante referenciar em relação à escola: como espaço de liberdade; com uma arquitetura que potencie o encontro e a troca; a urgência duma outra estrutura organizativa.

4.1 - A Escola como Espaço de Liberdade

Procuramos a afirmação de uma escola como espaço de descoberta e de prazer que não parta as crianças aos bocados, muito bem encaixotadas, muito bem comportadas, para que possam vir a estar partidas e repartidas pelas fábricas, pelos balcões ou a picar bilhetes nos transportes públicos. Uma escola outra que permita o prazer, que desperte o corpo, que ocupe o espaço, que seja processo inteiro de conhecimento, que crie uma correlação entre o conhecimento de cada um e a abertura cada vez maior, interveniente e criativa, com o mundo de que somos parte inteira. Uma escola outra possível e necessária. Possível enquanto prática duma aprendizagem libertadora e autonomizante, necessária porque integrante dum tempo de mudança, onde as conquistas tecnológicas se sucedem a um ritmo alucinante, e onde o que hoje se aprende já amanhã estará desatualizado. Escola outra enquanto prática de resposta, duma forma rápida e nova, a cada situação com que

O DESAFIO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL IMAGINAR O INIMAGINÁVEL

diariamente nos confrontamos, escola para a criatividade enquanto capacidade de propor novas situações geradoras de outras tantas.

Nesta escola outra, as expressões artísticas terão um lugar estruturante porque práticas que vêm de encontro a uma necessidade interior do ser humano, porque o que queremos é desenvolver as pessoas e não a arte, privilegiando o processo mais do que o produto, onde a afetividade tenha um lugar central e se possam desenvolver, em liberdade, a intuição, o intelecto e a sensibilidade estética. Ao realizarmos um ato criativo descobrimos em nós capacidades até então desconhecidas, e, ao fazermos essa descoberta, entramos mais dentro de nós, conhecemo-nos mais profundamente, aumentamos a nossa capacidade de ver e de nos relacionarmos com o mundo. Por isso a intervenção das expressões artísticas será um fator permanente de aprendizagem para a criatividade, num processo permanente de descoberta. Brincando, recriando a realidade que é a sua, a criança aprende na prática a estar ativa e criativamente no seu mundo e no seu tempo. Como diz o ditado a brincar se dizem as verdades, também a brincar possuímos as realidades.

Partimos para a estruturação e o levantamento dum projeto de criação com a necessidade de participação criativa dos seus diferentes intervenientes, numa articulação permanente entre o trabalho de investigação e a sua realização prática. Um processo onde tudo comece por uma proposta individual, uma ideia, uma história ou um guião que a classe lima, aprofunda, alarga, tornando-o parte de si. O trabalho de improvisação que se segue é quem de facto fornece os dados fundamentais para o projeto de jogo dramático. Processo de criação que assume na classe a individualidade de cada uma das crianças, partindo dum guião ou dum ideia, dos elementos que ele contém, para o trabalho de improvisação, numa relação permanente com o trabalho sobre o texto, a música e a plástica que trazem novos estímulos ao desenvolvimento do projeto. Estruturar e organizar as diferentes propostas num todo coerente é a fase final.

4.2 - Uma Arquitetura potenciadora do Encontro e Troca

A inexistência de espaços específicos para as práticas artísticas no interior das escolas, se, por um lado, é uma limitação, pode, por outro, ser motivadora do lançamento de todo um processo/projeto de experimentação e criação de espaços que tenham como referência não só as questões internas da criação artística, mas sejam potenciadores da afirmação da oficina de criação artística como espaço de convergência das várias áreas do saber. O espaço é uma realidade que condiciona efetivamente a nossa maneira de nos relacionarmos e de pensarmos a organização das nossas atividades, e a realidade é que os estabelecimentos de ensino continuam a ser vistos, essencialmente, como um *agrupamento de salas de aula* onde

O DESAFIO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL IMAGINAR O INIMAGINÁVEL

se descure toda a vida escolar para além dos 50 minutos letivos, bem como uma afetação de espaços onde os professores possam trabalhar individualmente ou em grupo ³⁰.

A prática de experimentação e criação artística pode e tem condições para incentivar uma reflexão profunda sobre a estruturação de uma organização espacial dos espaços de formação, assumindo-os como laboratórios que sejam um incentivo e um convite ao trabalho de pesquisa, ao encontro e à realização de projetos conjuntos de especialistas das diferentes áreas artísticas, projetos esses que sejam capazes de, ao mesmo tempo, desafiar os especialistas das outras áreas do saber e de tornar este espaço num centro de produção de pensamento/conhecimento. Há efetivamente um grande desafio que hoje tem que ser colocado aos arquitetos, aos urbanistas, aos decoradores/arquitetos de interiores, aos engenheiros de materiais, entre outros, para que sejam capazes de construir edifícios que sirvam a dimensão humano, encontrando soluções para que o conceito de leveza, que os homens das tecnologias da comunicação tão bem souberam concretizar, se possa aplicar à estrutura dos edifícios e das cidades que hoje, em vez de serem espaços de libertação das energias e capacidades dos seus habitantes, são realidades extremamente pesadas e bloqueadoras de toda a atividade e realização humana.

Na forma como se pensa a organização espacial dos edifícios vocacionados para a formação e a experimentação, deve estar sempre presente a necessidade de fomentarem o encontro a troca de ideias, que sejam espaços onde seja possível a aventura e o confronto ou a descoberta de e com novos conhecimentos. Borges³¹ fala dum universo a que chamam biblioteca, constituído por um número indefinido e talvez infinito de galerias hexagonais, com vários poços de ventilação ao meio, cercados por varandas baixíssimas, onde de qualquer hexágono se veem os pisos superiores e inferiores, interminavelmente. Eco completa a reflexão sobre o conceito de biblioteca com algumas questões sobre a organização do espaço, partindo da estrutura da biblioteca de Toronto onde toda a gente pode circular e retirar os livros do lugar, numa biblioteca feita à nossa medida, onde podemos decidir passar lá um dia inteiro em santa delícia: ler os jornais, descer até ao bar com alguns livros, depois procurar de outros, e fazer descobertas. Entrámos ali para nos ocuparmos, por exemplo, do empirismo inglês e em vez disso começamos a seguir o rasto dos comentadores de Aristóteles, enganamo-nos no andar, entramos numa zona onde não suspeitávamos que pudéssemos vir a entrar, de medicina, e de repente encontramos algumas obras sobre Galeno, portanto com referências filosóficas. A biblioteca converte-se neste sentido, numa aventura. Rosnay³² utiliza duas imagens que podem servir para exemplificar os dois modelos de escola com que estamos confrontados: uma primeira a

³⁰ Nóvoa, António (1991). O passado e o presente dos professores, in profissão professor, (A. Nóvoa ed.), Porto, Porto Editora, pp.9-32

³¹ Eco, Umberto, (1981). A biblioteca, Lisboa, ed. Difel, 1987

³² Rosnay, Joel de(1991). L'Écologie et la vulgarisation scientifique de l'écocitoyen à l'écocitoyen, Québec, Musée de la civilisation

imagem de um arranha-céus onde está uma gigantesca biblioteca que abriga o conhecimento do mundo organizado por disciplinas, onde há dificuldades de orientação e de encontrar as informações pertinentes, e que poderia exemplificar a escola atual, uma outra, cuja imagem é uma esfera, sem nenhum compartimento, onde os conhecimentos estão colocados uns em relação com os outros.

Para Robert Lepage, um dos criadores multidisciplinares mais importantes do nosso tempo, *La Caserne*, um antigo quartel dos bombeiros transformado no seu centro, deve ser um encruzilhada, com uma estrutura de organização flexível, modular, com interpenetrações entre as várias áreas de trabalho, tendo assumido a torre do antigo quartel como o espaço de reflexão e de pensamento, espaço de troca de ideias, reinventando aquilo que era para os bombeiro um lugar de observação do mundo, num espaço onde se observa, pensa e reflete sobre esse mundo. Lepage quer que *La Caserne* permita a pessoas de diferentes disciplinas trabalharem em conjunto, referindo que é um pouco o espírito da Renascença que tenta instalar nesse lugar. Ideia da Renascença que é retomada quando fala da complementaridade do espaço e de que as pessoas não são unicamente artistas mas também artesãos, uma ideia que lhe é muito querida, dando como exemplo Robert Caux que é tão bom engenheiro de som como músico e de Jacques Colin que é tanto artista visual como técnico da imagem.

Ao nível da sua estrutura de organização vamos encontrar em *La Caserne* uma estrutura flexível e modular com interpenetrações entre as várias áreas de trabalho. Os três laboratórios, imagem, som e marionetes, são adjacentes e dão para um quarto lugar que é a sala de representação e de ensaio, muito flexível e modular. O estúdio de som, tem dimensões onde se pode fazer uma gravação, mas, se se quiser registar um coral, pode abrir-se a divisão que dá para a grande sala que é sonorizada, de maneira a que se possa organizar um mega estúdio. O mesmo sistema pode ser aplicado em relação ao estúdio de imagem. Quando se está a representar as funções invertem-se e os estúdios são utilizados como lugares de régie.

4.3 - Outra Escola outra Estrutura Organizacional

A primeira dimensão, ou o prólogo, terá como destinatários as crianças dos 5 aos 7 anos, ligando o terminal do jardim-de-infância com a 1ª fase do 1º ciclo, e centrará a sua intervenção nas dimensões do lúdico e do jogo. Será assim um tempo de sensibilização ao nível do lúdico e do jogo, tendo como referência o jogos do faz de conta e adaptando o jogo dos objetos. O lúdico entendido como processo e tempo de desenvolvimento das capacidades de destreza e dos mecanismos de jogo, e o faz de conta como ponto de partida e de referência para o trabalho sobre os objetos, os sentidos e o desenvolvimento da

O DESAFIO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL IMAGINAR O INIMAGINÁVEL

agilidade e capacidade de resposta no domínio do instrumento fundamental da criação que é o corpo.

O primeiro ato terá como destinatários as crianças dos 8 aos 12 anos, e centrará a sua intervenção na pessoa e na abordagem das personagens e das diferentes narrativas que poderemos construir a partir delas. A pessoa, o grupo e as estratégias de criação a partir das dinâmicas e dos interesses que emergirem e se afirmarem no interior da própria turma/grupo. As expressões artísticas assumem-se aqui como espaços de afirmação das capacidades individuais e de grupo, introduzindo as artes na sala de aula como algo que está perto de cada um, que é produto e produtor da emergência da multiplicidade de capacidades reais e potenciais aí existentes, de onde a criação de narrativas deve emergir, e intervindo nos espaços do quotidiano. Uma prática de criação centrada na pessoa do aluno e do grupo, nas problemáticas que são as suas e nos espaços que habitam, mostrando como o trabalho põe a nu o ser nas suas múltiplas dimensões e capacidades e permite descobrir as respostas extraordinárias que cada um possui dentro de si e que ignorava completamente.

Numa segunda etapa é importante desenvolver a ideia de equipa e de trabalho interdisciplinar, mas no interior de um projeto que se articule com as outras áreas disciplinares que não as artísticas, introduzindo também a problemática da construção de narrativas enquanto prática de laboratório que permita articular a escrita sobre o nosso quotidiano com a análise das referências das narrativas clássicas.

Os jovens dos 13 aos 15 anos, 7º, 8º e 9ºanos, serão os destinatários do 2º ato onde as narrativas e as formas contemporâneas de criação serão os domínios centrais do trabalho, numa perspetiva mais livre, onde estarão muito presentes as questões da contemporaneidade e das tecnologias. Neste segundo ato, que se afirma como espaço de experimentação da arte contemporânea e das novas tecnologias, entrar-se-á, depois de um trabalho mais centrado na pessoa e no grupo, na linguagem artística contemporânea de forma a saber até que ponto a sua abordagem nos permite compreender mais profundamente as problemáticas que atravessam a sociedade atual. Este módulo permitirá alargar a compreensão do fenómeno artístico e perceber a sua articulação com as correntes do pensamento e das artes. A concretização final passará pela abordagem de um texto contemporâneo, o que possibilita o contacto com a escrita dos nossos dias, assim como a utilização tanto com as correntes atuais da arte como com as novas tecnologias. Todas estas abordagens estarão intimamente ligadas à produção/criação final.

Como se tem podido constatar tem sido nossa preocupação estruturar um percurso de abordagem às artes que esteja sempre próximo das pessoas, que vá com elas e a partir dos seus interesses e que só, numa forma progressiva, se avance para um percurso de descoberta da prática artística mais longe do nosso quotidiano.

O DESAFIO DAS ARTES NA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL IMAGINAR O INIMAGINÁVEL

Finalmente, no 3º e último ato para jovens dos 15 aos 18 anos, trabalhar-se-ão as perspectivas e as resultantes dos conflitos. Neste ato, porque o das perspectivas, vai-se mais longe na abordagem da linguagem e da história das artes, assumindo-se aqui a criação como espaço de conflitualidade e de diálogo entre a tradição e a contemporaneidade. Isto passa pela compreensão da globalidade da história das artes e pela montagem de uma obra clássica que se confrontará, no interior do processo de criação, com as tecnologias e as perspectivas artísticas contemporâneas, incentivando na prática o diálogo permanente entre o velho e o novo e entre a escola e o meio e a exploração de espaços comunitários exteriores à escola.

A este nível as oficinas devem responder articuladamente como atividade opcional para aqueles que seguirão rumos não necessariamente artísticos e ter a dimensão vocacional (dotando-os dos instrumentos necessários) para aqueles que querem seguir o ensino do teatro a nível superior)

A lógica de organização deste ato em termos artísticos parte de duas constatações: a importância que a narrativa volta a ter na arte contemporânea e daí um certo retorno aos clássicos, paralelamente ao incentivo do aparecimento duma narrativa contemporânea; o papel cada vez maior que a organização do espaço tem tanto na arte, como na organização da vida das pessoas. Estes dois principais enfoques permitirão, para além da reflexão que se fará aquando da abordagem às narrativas clássicas-perspetiva histórica e das ideias, estudar e compreender os momentos de evolução do espaço de criação ao longo dos tempos e a que movimentos sociais essa evolução correspondeu, abrindo espaço para a discussão do que são hoje as questões do urbanismo e da forma de organização das pessoas.

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

Catarina S. Martins, i2ADS/FBAUP - catarina.martins.fbaup@gmail.com

Mário Azevedo, i2ADS/FBAUP/ESMAE - marioazevedo777@gmail.com

Cristina Mendanha, i2ADS/FBAUP/Arte Total - mendanha.cristina@gmail.com

José Paiva, i2ADS/FBAUP - mail@jcpaiva.pt

Os textos que se seguem correspondem às apresentações realizadas no âmbito de um painel decorrido no CIEA, em novembro de 2017. Agradecemos à comissão organizadora do Congresso o convite para a organização desse painel e para a publicação dos textos produzidos para esse fim. Optámos por deixar nos textos as marcas da oralidade, na tentativa de trazer a este espaço as inquietações, questionamentos e ruídos que naquele momento procuramos colocar. Contudo, estamos conscientes de que nestes textos há uma perda: a daquele dia, das palavras, do tom, dos gestos, da escuta, do público, das questões levantadas, das perplexidades, das dúvidas. Esperamos que outras se gerem e que nas leituras destes textos possamos vir a encontrar outros interlocutores e novas questões, mais dúvidas, outras estranhezas, enfim, outras escutas. Os textos seguem a ordem das intervenções orais.

| Texto 1

Catarina S. Martins

Apresentação do painel 'E se a educação artística pudesse ser outra coisa?'

O que procuraremos colocar aqui, hoje, parte de uma questão gerada por uma insatisfação.

Quando olhamos para o estado da educação artística ao nível do 1º ciclo do ensino básico sentimos uma profunda insatisfação e incomodidade pelas práticas que a configuram, cristalizadas nas rotinas que se repetem e não se pensam, de fazeres naturalizados, desarticulados não apenas do artístico, mas sobretudo de modos de olhar o mundo em que vivemos e de formas que o interpelem, por práticas pedagógicas tecidas no interior de linguagens que tendem a determinar aquilo em que se deverão tornar as crianças e os jovens, e que configuram também as imagens do professor.

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

Sentimos incomodidade pelos programas curriculares, pelo pouco investimento numa formação de qualidade dos professores destes níveis de ensino nas áreas artísticas, pelas políticas que culminam nas práticas de avaliação de que vos falava ontem¹ e pela incapacidade de se pensar sobre o que se faz.

O sentimento, em si, não é novo. Em 2013, o CNE traçava um diagnóstico do estado da educação artística em Portugal e dizia:

“A importância da educação artística para todos os envolvidos no sistema de educação e formação reúne hoje um consenso alargado. Decisores políticos com responsabilidade na matéria, passando por investigadores e profissionais ligados à educação, até às mais diversas instâncias da sociedade, reconhecem esta área como fundamental, tanto para o desenvolvimento individual como para o desenvolvimento da sociedade. (...) Portugal está longe de conseguir a concretização da educação artística que se entende como desejável e que tem sido conseguida em outros países”

Não sei exactamente o que este desejável desejava, nem exactamente o que tem sido conseguido noutros países. Não por uma desatenção ao que se passa, mas, precisamente, porque aquilo que se passa ao nível da educação artística no 1º ciclo do ensino básico, em Portugal e noutros países europeus, me parecer estar mergulhado numa crise profunda.

Entre os argumentos sobre o valor intrínseco das artes e os argumentos em torno da sua instrumentalização face a outras áreas do conhecimento, parece que não conseguimos pensar a força do artístico na educação.

Ultrapassarmos os limites da presente imaginação implica percebermos aquilo que hoje somos, questionarmos aquilo em que acreditamos, e resistirmos às sedutoras linguagens neoliberais em que cada um de nós é responsabilizado, culpabilizado e celebrado pelo sucesso ou insucesso em que consegue transformar a sua vida.

As linguagens que hoje habitam o mundo da educação não são neutras. Bastar-nos-á olhar para o Novo Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória para percebermos que a linguagem política tem vindo a apropriar-se de uma linguagem da crítica, começando pela própria palavra ‘crítica’, para fins muito particulares que têm que ver com a construção de determinados tipos de sujeito.

Adaptabilidade, flexibilidade, liberdade, criatividade, inovação, competição, excelência são alguns dos conceitos que incorporam forças particulares que armadilham a educação e as práticas educativas, que transformam as escolas em pequenas empresas e inibem o sentido público desses espaços. O futuro é constantemente mobilizado como a justificativa

¹ Conferência proferida a 3 de novembro de 2017 no CIEA, com o título ‘A educação artística é sobre as ‘artes’? As alquimias curriculares e as retóricas dos efeitos’.

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

legitimadora das práticas governativas do presente, e os números são as ficções criadas que ajudam a sustentar a capa da objectividade e da verdade dessas práticas.

Basta olhar para a análise dos resultados nacionais das provas de aferição de 2017, para as categorias de alunos criadas (os que conseguiram responder de acordo com o esperado; os que conseguiram responder de acordo com o esperado, mas ainda podem melhorar; os que revelaram dificuldade na resposta; os que não conseguiram responder de acordo com o esperado ou não responderam) para mais uma vez percebermos o carácter de aparente objectividade e neutralidade que os números ajudam a criar.

Na minha intervenção de ontem terminei afirmando que os números não são apenas números e, de facto, não são! São ficções que, ao mesmo tempo que constroem aquilo que consideramos ser a verdade (uma espécie de retrato objectivo do mundo), constroem também lugares conceptuais a serem habitados, entre o normal e o 'em risco', ou seja, o patológico.

Criam uma espécie de planos de realidade a partir dos quais nos governamos a nós próprios.

Lembrem-se destas categorias a partir das quais as performances dos alunos e eles próprios foram lidos, nas provas de aferição do 1º ciclo, que resultaram em percentagens; essas categorias incorporam sempre o expectável e a força da correção: 'de acordo com o esperado, mas ainda podem melhorar' ...

Aferir quer dizer avaliar, comparar face a um padrão. A comparação implica a criação de equivalências a partir das quais a diferença é marcada e a partir da qual qualquer singularidade é capturada e governada. Os números gerados inscrevem teses culturais e morais sobre o governo da vida e estabelecem realidades estatísticas organizadas ao longo das classificações produzidas, que tendem sempre a ampliar-se, e a partir das quais os sujeitos pensam sobre si mesmos e as suas acções e a governá-las de acordo com o desejável, ou antes, expectável.

Dizia-vos, então, que este painel parte de uma inquietação e desconforto, mas que se gera, também, no optimismo de saber ser urgente o entendimento que o questionamento provoca.

pergunta-se:

e se a educação artística pudesse ser outra coisa?

Os intervenientes no painel vieram juntos, do Porto, e colocaram-se juntos nesta questão:

e se a educação artística pudesse ser outra coisa?

De algum modo, a questão que se gerou entre nós procura olhar de forma crítica para este estado das coisas, mas enfrenta a possibilidade de perguntar

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

e se a educação artística pudesse, mesmo, ser outra coisa?

Outra coisa que não as manualidades, as expressividades, as catarses, as terapias, a busca da felicidade, do bem-estar, da criatividade, a celebração da arte e dos seus génios.

E se a educação artística se pudesse imaginar para lá da modernidade, dos racionais da psicologia, e do movimento de educação pela arte, em que parece permanecer presa?

E se a educação artística se imaginasse para além das narrativas salvíficas?

E se a educação artística profanasse a arte e procurasse atravessar-se e mover-se no artístico, a partir de um comum?

Entre nós, como vão perceber, há uma afinação dissonante. Partilhamos esta incomodidade, mas o gesto de deslocamento no qual nos colocamos faz-nos pensar diferente, diferente entre nós.

Não vão ouvir aqui uma voz única, mas três vozes plurais que se vêm colocar neste problema. O Mário Azevedo falará sobretudo sobre a educação musical que se incentiva na escola, processada numa quase incapacidade de escuta e na falta de ar para um desconhecido. Uma educação musical fechada em armaduras codificadas que pouco ou nada têm que ver com a música. A Cristina Mendanha falará sobre uma ausência, sobre a ausência da dança no 1º ciclo do ensino básico e sobre a produção de corpos dóceis. O José Paiva fecha este trio, propondo-nos um deslocamento através de 7 ruídos.

E se a pergunta se a educação artística pudesse, de facto, ser outra coisa? obrigasse, precisamente, a deslocarmo-nos das grelhas de racionalidade da modernidade, que nos configuram? É a força da questão que procuraremos então aqui instalar. Permaneceremos na questão, demoradamente, insistentemente, durante esta hora.

| Texto 2

Mário Azevedo

E se a educação artística fosse *outra coisa*?

Não existe nenhum fio de Ariadne que sirva de guia no interior das obras de arte.

Arnold Schoenberg

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

1. A coisa

Hoje, nada nos separa do sonoro que nos envolve e se impõe por todo o lado.

Aguçamos a orelha e damos logo conta que o espaço entre o nosso *sensorium* e o mundo nos coloca perante uma extensão infinita de sons.

Estes cobrem-nos e, sem nos apercebermos disso, tomam conta de nós, decidem por nós e marcam a nossa identidade.

O *ser-no-mundo* de Heidegger, ironicamente, pode assim ser considerado como um *ser-entre-sons*.

Este sonoro incessante tem uma presença forte e o seu discurso em nós abre marcas tais que, quando queremos falar daquilo que gostamos, rapidamente expomos o seu encanto e sedução.

Acreditamos que este constructo sonoro, por ora, atreve-se a falar por nós. Atreve-se a tomar o nosso lugar.

E, depois, esta litania sonora cola-nos às coisas a partir das quais já não nos é possível deixar de as consumir, de as adular e de as trocar.

Advém daí uma necessidade que se exprime, sobretudo, pela atracção e fascínio que temos pelas coisas.

Isto deixa-nos frágeis por passarmos a estabelecer uma relação direta com o sonoro, sem o pensar.

Ora, assim sendo, felizes e alienadamente contentes na presença deste simulacro, ganhamos força para sonhar e desenhar o mundo através de uma *publicidade* e de um *espectáculo* que mais não faz do que assumir a experiência como algo estratégico, ou como algo premeditado.

Tornamo-nos assim colecionadores de envelopes sonoros que nos seduzem e nos declaram a felicidade eterna.

Por que é que isto é um problema?

Porque um sonoro desta natureza garante a celebração de um poder que se abate sobre nós e redesenha – sem darmos por isso – a institucionalização, seja ela estética ou pedagógica, da nossa vida e da nossa memória individual e coletiva.

O que é que isto tem a ver com a educação artística, em especial com a educação e expressão musical?

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

....

Quando observamos a presença das atividades de expressão nas escolas e nos jardins-de-infância sentimos que, não raras vezes, *o que delas e nelas fica alienado é o sentir*.

E dizemos isto por darmos conta que os currículos, ou orientações curriculares, não só ficam com muito pouco espaço para o sensível, para o *artístico*, como as acções que deles decorrem nos deixam sem espaço, sem ar para a experiência do *ainda desconhecido*.

Mas, se é verdade que a definição de homem – tarefa essa impossível - já passou por ser a do *homem que sente*, por que motivo sentimos que este desígnio fica aquém da nossa vontade em abandonarmos aquela *distância respeitosa* que estende o nosso ouvir, que implica o nosso escutar, à teia finíssima do espetáculo do ruído que compõe o mundo de hoje?

Que sinal foi esse que gerou em nós a desconfiança?

...

Quando observamos as provas que foram realizadas recentemente no 1º ciclo do Ensino Básico constatamos a presença de um *ouvir para trás* e reparamos na obsessão pelo ouvir atomizado – i.e.: frases melódicas curtas e marcha harmónica híper-simples – que nos deixou atemorizados.

Estas provas são um exemplo dramático da exposição e da ideia de que *música é igual a coisificação*, que *conhecer música significa igualar modelos*, o que lhe dá uma materialidade que a sujeita a um *processo de aniquilamento*, a partir do qual se torna fácil destituí-la de um qualquer valor simbólico.

E assim se aniquila e extingue a experiência da *alteridade musical* e se abandona a possibilidade da escola – sobretudo como lugar de questionamento – se inscrever naquilo a que podemos chamar de *ontologia do presente*.

Ficamos a *ouvir para trás* ainda mais e deitamos fora o ensejo de refletirmos sobre o que ouvimos e sobre o que fazemos com o que ouvimos.

Diríamos que a música assim representada mais não serve do que para instrumentalizar e governar os nossos sentidos e pensamentos.

Perdoem-nos: estas provas inundaram-nos de ceticismo por insistirem numa espécie perigosíssima de *reificação dos sentidos* e humilharam a educação artística por a tornarem cúmplice de uma ideia de escolarização, ou igualização, dos nossos ouvidos.

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

2. A outra coisa.

Uma coisa é uma coisa, outra coisa é outra coisa.

Nils Bohr

A música, pelo interior da educação artística, move-se a partir do enigmático que o sonoro contém em si mesmo. A música aflora esse enigmático e predispõe-se a expô-lo.

É ela própria um *espaço aberto*, uma espécie de rizoma deleuziano onde o *artístico* sulca caminhos que abrem muitas *outras* possibilidades pedagógicas, artísticas, técnicas, científicas e investigativas.

Esta particularidade deveria já ter dado a possibilidade de a vermos e ouvirmos tal qual a *memória vivente* de todos nós.

Esta mesma particularidade acentua e dá à música uma pluralidade de espaços e de tempos privilegiados, dispostos a valorizar discursos singulares, numa aproximação a uma *etnografia sobre o som*, enquanto perspectiva metodológica.

A música move-se, nesta visão etnográfica, entre a memória do passado e a intrepidez do futuro, tornando-se neste duplo movimento, flexível, inconstante, em trânsito permanente e apta a confrontar-se com o *ainda não conhecido*.

Ao fazer o contrário, ao tornar-se um instrumento, ou manifestar-se enquanto utilidade, a música deixa de poder constituir-se enquanto pensamento reflexivo, especulativo e problematizador. Deixa de poder falar sobre a condição humana. E isso não nos deixa particularmente bem na fotografia.

Assim sendo, deixa a música de poder ser uma forma de conhecimento e de questionamento e passa a ser apenas um mero exercício de entretenimento, deixando-nos a todos mais incapazes de criticar e constituindo-nos como reféns de um *certo lúdico matreiro* aniquilador de autonomias.

Aproxima-nos de uma infantilização dos sentidos a que Adorno se refere quando nos fala da *regressão da escuta* e do *carácter fetichista* que a indústria cultural cola imerecidamente à música.

...

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

A música – enquanto *outra coisa* – seja ela tradicional, artesanal, independente, ou até industrial – deveria, na escola, poder *viver fora* da sua própria mercantilização.

Esta *outra coisa* deveria afastar-se da ideia de catálogo, ou de repertório que nos confina a ofertas e a mercadorias e, de uma outra maneira, deveria ser capaz de afirmar que um qualquer par de sapatos não é a mesma coisa que Schoenberg, ou Bjork.

Justamente quando a música se deveria, ela própria, constituir-se mais como *valor de uso* do que de *valor de troca*, fica – via provas – sem capacidade de se evidenciar enquanto *produtora de outros significados*, de outras práticas, de outras singularidades.

E, o pior é que, mesmo os organismos que poderiam questionar o que atrás dissemos, se acomodam à coisa.

Na degustação dos paladares sonoros, entre os séculos XIX, XX e XXI, assistimos todos ao crescimento daquilo a que poderíamos chamar de formação de juízo, de formação de gosto onde a *singularidade*, a *individualidade* marca o tempo e se torna um modo dominante.

Todos nós aproveitamos – ou talvez não – para nos tornarmos mais hábeis em suspendermos a nossa animalidade, prometendo ao mundo, com a escola a ajudar à contenda, um mundo mais aberto e disponível para aquilo a que Henri Bergson se dispôs a apelidar-nos quando nos evoca designando-nos por *pensadores enquanto homens de acção e de obreiros enquanto homens de pensamento*.

Ora, se a arte, e a música em particular, já era pensamento, torna-se agora ainda mais enigmática e com mais trunfos para resistir ou até para surpreender, por exemplo, a racionalidade das palavras. Há autores que sustentam que a música *acontece* exactamente quando as palavras já não podem acrescentar mais nada ao mundo.

Ora, isto é justamente o contrário do que as provas recentes decidiram perpetrar. Estas optaram por enclausurar o sonoro disponível no interior de uma racionalidade que não dá margem de manobra a essa *racionalidade aberta* que todos desejamos disputar no meio das escolas.

O oposto do que elas realizaram está exactamente na pulsão da vontade artística, está no espírito da arte em tornar-se mais *sensível ao indizível*, até mesmo ao incognoscível.

Digamos de outra maneira: estaremos nós dispostos a aceitar uma música que não se deixe instrumentalizar, uma música que tenda “apenas” a exceder todo o dizer?

O que ouvimos das provas não nos permitiu precipitarmo-nos para um outro tempo, apenas nos aborreceram. E, como todos sabem o aborrecimento é o diabo.

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

Ora, então não é que a música, mormente em ambientes educativos, não pode ser **outra coisa** que a possibilidade de dar tempo e espaço ao *aberto* que nos habita e nos permite deslocarmo-nos para novas regiões ontológicas onde o pensamento e a audição se podem tornar, à maneira de Walter Benjamin, um “infatigável movimento de respiração”?

Estas provas, e as ideias que as sustentam, perderam a oportunidade de se transformarem numa procuração oferecida a um qualquer aluno, a um qualquer professor que se predispõe a descobrir *novos sentidos* para a sua vida.

E assim, perdemos a hipótese de ver a música a legitimar o *plural* e o *aberto* que reclama querer habitar em nós.

...

Poderá a educação artística ser **outra coisa**?

Dizemos que sim apontando, agonisticamente, dois aspectos, entre outros tantos possíveis:

- Abandonar a ideia de prova enquanto dispositivo de um poder que não permite a inquietude de que o artístico se serve para excitar as epistemologias e as não deixem ficar entretidas por quaisquer aporias;
- Impedir que a escola se transforme numa empresa, em que os artistas e os professores sejam trabalhadores precários, e os alunos e pais meros clientes.

O *artístico*, esse modo singular de pensar e de agir com e sobre as artes, só vive em estado de impermanência e na condição de poder manifestar o seu lado mutante e poroso.

Esse pensar tem em si a vontade de se dirigir a um tipo de experiência que se compromete com acções que nos ajudem a compreender como desvelar as marcas originárias das coisas, dos sons e dos seus contextos.

Esta sua condição deixa-o asfixiado quando é impossibilitado de ser disruptivo e danificado no seu mais elementar direito democrático de se poder manifestar.

Pensar não é outra coisa que escutar o ser.

Martin Heidegger

Texto 3

Cristina Mendanha

Para fabricar corpos dóceis

É dócil "(...) um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado" – Foucault (1988, p.126)

Antes de iniciar este meu pequeno contributo, gostaria de deixar claro que não consigo imaginar a educação de uma criança sem ensino artístico e que, enquanto artista que trabalha com crianças, não consigo retalhar as áreas de ensino da forma como são enunciadas nas orientações curriculares do 1º ciclo do ensino básico. Ou seja: não consigo separar a educação artística em áreas de especialização, retalhando mais ou menos a música, as artes visuais, a expressão dramática, a dança ...etc, etc.

Ao afirmar que "em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de poderes muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações" (p. 126), Foucault (2004) explicita, de forma clara, que existem micro poderes que se movimentam no corpo social – onde se inclui a escola-, propiciando mudanças de posições nos indivíduos. O corpo social é, assim, algo fabricado que se consolida ao longo do tempo, influenciado por uma opressão calculada, desenvolvido em cada função corpórea e com intuitos de automatização.

O principal alvo, neste processo, é o Homem - objeto do poder - que tem como função o trabalho de incorporar nos corpos – neste caso particular que analiso - as crianças - características de docilidade. Verificamos numa leitura dos programas e orientações curriculares dedicados às artes esta mesma função. A total ausência de orientação artística quando se elabora, dentro de uma área curricular específica chamada EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO:FÍSICO-MOTORA, MUSICAL, DRAMÁTICA E PLÁSTICA (p.30), um sub-programa que se foca no corpo e na sua fisicalidade (EXPRESSÃO E EDUCAÇÃO FÍSICO-MOTORA), sem nenhuma preocupação em ligar o corpo das crianças visadas (1º ciclo do ensino básico) ao propósito enunciado na matriz curricular, a saber: **expressões artísticas**, mas sim como uma poderosa ferramenta de controle, orientação de treino, que age de forma disciplinadora e actua como policiamento do corpo.

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

Como afirmou Foucault (2004) “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (p. 126). Pergunto-me, enquanto artista que trabalha com crianças, onde está a educação artística nestas palavras e frases: “driblar”, “toques de sustentação”, “cabecear”, “subir para um plano superior”, “deslocar-se ao longo da barra”, “curvar com cruzamento de pernas”, “travar de lado” (pp. 40-56).

Pergunto-me enquanto encarregada de educação, como é que um professor generalista lê e cumpre as orientações curriculares com frases destas:

“Certas áreas são especificadas com maior abertura do que outras, quando os professores podem optar por uma variedade de alternativas para obter efeitos idênticos (o caso da área de Jogos, particularmente nos 1.o e 2.o anos) ou quando factores subjectivos, como a expressividade, são essenciais (É o caso das Actividades Rítmicas Expressivas).”(pp. 36-37)

E ainda me questiono mais quando, focando-me nas instruções dadas no - BLOCO 6 — ACTIVIDADES RÍTMICAS EXPRESSIVAS (DANÇA)(p.57), como será que um professor do 1º ciclo interpreta: “exploração individual do movimento”, “em todas as direções e sentidos definidos pela orientação corporal”, “combinar habilidades motoras”ou “com ambiente musical escolhido pelos alunos”.

O corpo das crianças também se torna, aqui, em alvo do poder. Treinado e submetido para se tornar ao mesmo tempo tão útil quanto sujeitado. O poder, que se infere do documento orientador, separa a criança de si mesmo, desliga o corpo de si mesmo e cria uma outra camada de natureza social em cima dele. As frases “exploração individual do movimento” ou “combinar habilidades motoras” não reprimem, mas produzem, criam corpos, exercitam habilidades, capacitam e conduzem a um corpo dócil.

Lendo atentamente as instruções dadas nas orientações curriculares de cada BLOCO (são 7 no total) ainda reforço as minhas dúvidas:

“acções motoras básicas com aparelhos portáteis?”; “Realizar acções motoras básicas de deslocamento, no solo e em aparelhos?” ; “coordenando a sua acção para aproveitar as qualidades motoras possibilitadas pela situação?” ; “Realizar habilidades gímnicas ?” ; “em esquemas ou sequências no solo e em aparelhos?” ; “Participar em jogos ajustando a

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

iniciativa própria, e as qualidades motoras na prestação?" ; "realizando habilidades básicas e ações técnico-táticas?" ; "com oportunidade e correção de movimentos?" ; "Patinar ?" ; "deslocamento com intencionalidade e oportunidade na realização de percursos variados?" ; "habilidades apropriadas em percursos na natureza? " ; "de acordo com as características do terreno e os sinais de orientação?"

Mas....nem tudo é mau.

A escrita deste texto inspirou-me numa série de sessões com crianças onde a disciplina e policiamento do corpo descritas nas orientações curriculares me possibilitou a experimentação porque, sou artista e trabalho com crianças e porque me parece que, neste contexto, a única possibilidade é encarar este documento como uma situação.

Como Foucault (1997) afirmou,

" A vida da interpretação, pelo contrário, é o crer que não há mais do que interpretações. Parece-me ser necessário compreender algo que muitos contemporâneos nossos esquecem, isto é, que a hermenêutica e a semiologia são dois inimigos. Uma hermenêutica que se a uma semiologia tende a crer na existência absoluta dos símbolos: abandona a violência, o inacabado, a infinitude das interpretações, para fazer reinar o terror do índice e suspeitar da linguagem. Reconhecemos o marxismo posterior a Marx. Pelo contrário, uma hermenêutica que se desenvolve por si, entra no domínio das linguagens que devem implicar-se mutuamente, nessa região intermediária entre a loucura e a pura linguagem, É aqui que reconhecemos Nietzsche" (p.27).

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

Referências

Foucault, M. (2004). Os corpos dóceis. Vigiar e punir: nascimento da prisão (29ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Foucault, M. (1997). Nietzsche, Freud e Marx. S. Paulo: Princípio Editora.

Foucault, M. (1988). Vigiar e Punir. Petrópolis: Vozes.

Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas, Ensino Básico — 1º Ciclo, Departamento da Educação Básica (4ª ed.). Disponível em <http://www.dge.mec.pt/expressoes-artisticas-e-fisico-motoras>

Vídeo apresentado:

<https://youtu.be/9uVjKu-hvnc>

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

| Texto 4

José Paiva

sete tentativas de ruído;

e se a educação artística fosse outra coisa?

Este texto resulta da tradução para o modo de escrita de uma comunicação oral realizada com apoio num conjunto de imagens então projectadas que não se integram nesta publicação.

O texto, como a comunicação, apresenta inicialmente os agradecimentos à organização do Congresso pelo convite e um agradecimento pela presença e desejável atenção dos presentes.

É preciso muita coragem para

assumir o medo.

Não é para gabar-me mas

tenho medo à farta.

Tenho até uma grande geleira

repleta

daquele medo definitivo em

cubos límpidos

que é o medo de perder o

medo algum dia.

21/1/77

Dias. (1976/79)

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

O autor do texto, e da comunicação, apresenta-se como um 'velho', muitos anos de presença jovem, resultado de amontoados de tempo, de actividades acumuladas e permanentes, há já tantos anos. Nesse sentido, pelo cansaço acumulado e pela sem-vergonha de usar a sua voz franca para expôr as suas inquietações, o seu corpo transporta uma presença provocadora, que materializa a sua preocupação em tornar claro o seu clamor contra o estado-do-mundo, ou de como se tornaram confortáveis muitas das palavras que usamos, despidas de seus profundos sentidos, e se tornaram rotineiras as nossas inócuas actuações.

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos, ou o que sentimos são mais do que simplesmente palavras.

Larrosa (2014)

Outras três vozes, presentes no mesmo painel do Congresso, me antecederam, partindo do mesmo questionamento (*e se a educação artística fosse outra coisa?*), cada uma delas transportada por corpos com vidas próprias, permitindo-me um propósito provocador, que se organiza nas sete tentativas de causar ruído que este texto persegue.

Não se pretende, de modo algum, consagrar o que agora se escreve, nem legitimar os questionamentos que fui construindo numa vida de militância empenhada na Educação Artística, que apenas representam a minha fragilidade e incompletude, e a sua entrega a um momento de comunicação.

A pessoa singular não é um início, e as suas relações com outras pessoas não têm um início.

Elias (1987, p. 52).

primeira tentativa de ruído . **onde estou eu/comum**

No mundo actual, a distância entre os mais ricos e os mais pobres cresce de dia para dia. Quer dizer que os homens são de dia para dia mais desiguais perante a doença, a pobreza e a morte, e sem dúvida também perante a solidão, porque os mais pobres entre os pobres são tentados a

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

procurar a solução na fuga, no desenraizamento, na partida muitas vezes solitária que os precipita a caminho das luzes ardentes e assassinas dos mundos desenvolvidos.

Augé (2003, pp. 7-8).

Apenas consigo pensar o que faço, sobre o que me rodeia, a partir dum esforço de me entender perante uma inscrição na contingência de um devir/comum. É nessa procura de enquadramento que me permito estabelecer as articulações desejadas com a acção crítica possível de desencadear perante a Terra exaurida em que vivemos.

Os mitos positivos que desde o Iluminismo nos construíram, enfrentam hoje a sua dissolução na desesperança que tolda as nossas vidas e as submerge em vacuidade. Pergunte-se, então, onde param as palavras que guiaram meus/nossos sonhos, de um amanhã sorridente, de uma paz necessária e possível, de uma felicidade alcançável, ou da 'liberdade, igualdade, fraternidade'. Tanta alteração, tanta mudança varreram o século XIX e XX, tanto optimismo eclodiu da 'revolução industrial', da 'revolução francesa, da 'revolução americana', da 'independência' do mundo colonizado; tanta esperança arrastamos para o início deste século XXI, tanta ilusão que se desfaz perante a inesquecível crueldade do que existiu e nos rodeia, das 'Guerras Mundiais', do Holocausto, da fome ampliada, dos refugiados e desalojados, dos sem-nome-nem-terra, das crises financeiras. Tanta ganância concentrada nos que determinam as políticas, as notícias, estabelecem nossos desejos, moldam as vidas, determinam este mundo onde estou/estamos, tanto fracasso, identificável mas escondido.

Ousemos então pensar sobre o que fomos dizendo sobre o que nos espera e o que se nos apresenta, sobre o que se configura como natural, sendo um simulacro, que nos isola de questionar o profundo sentido que as palavras com que representamos o modo de nos entendermos no mundo, facilitando no uso inócuo em como essas palavras foram naturalizadas. Ouso, através mesmo da minha incompletude e fragilidade, a incomodidade de enfrentar os fracassos que nas encruzilhadas do tempo presente se apresentam, os acontecimentos que lhe conferiram corpo e que constroem nosso isolamento, nosso afastamento, nossas irritações, nossas resistências e nossa desesperança.

considerações intempestivas (...)

Aquele que pertence deveras ao seu tempo, que é deveras contemporâneo é alguém que não coincide perfeitamente com ele nem se adapta às suas exigências e é por isso, nesse sentido, inactual; mas, precisamente por isso, precisamente através do seu distanciamento e do

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

seu anacronismo, é capaz de perceber e captar o seu tempo melhor que os outros.

Agamblen (2009, p. 20).

segunda tentativa de ruído . **a arte, por exemplo.**

*(...) sublime, na sua maneira particular, é de facto o sentir revolucionário
(...)*

Perniola (1991, p. 78).

A partir dos terrenos que frequento, das artes plásticas e de minha inscrição académica na pintura, com facilidade reconheço o aprisionamento da arte pelo poder e da sua inscrição na história ao lado dos favorecidos, na representação dos discursos hegemónicos. Em cada época se identifica com facilidade a utilização da arte na propagação e manutenção dos sistemas de poder, seja ele mal identificado como nos primórdios da humanidade, seja, como durante o percurso da história, dos reis ou da igreja, seja dos senhores feudais e da nobreza, da aristocracia ou da burguesia.

O olhar histórico que estabeleço não anula a presença artística insubmissa e irreverente, afastada da história oficial pelos poderes vigentes que ou anulavam essa incomodidade ou a votavam ao desprezado esquecimento. Nem anula o reconhecimento da participação do artístico nas transformações ocorridas na sociedade e na presença crítica ao vigente.

O herói já não faz sacrifícios, acumula êxitos, a sua acção não lhe amadurece o sentido da liberdade, mas a carreira é o lugar de revelação do seu conformismo.

Adorno (2003, p. 73).

A observação do percurso da arte até aos primórdios do Modernismo, permite evocar o primado da genialidade e da mestria oficial e principalmente o primado de um saber fazer

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

preso à representação do visível, como um campo de produção imagética irradiante das narrativas de legitimação e de ostentação do poder.

Reconhecendo a ocupação pela fotografia e depois pelo cinema desse espaço privilegiado de representação imagética do poder e da sua ostentação, sabe-se da intensa experimentação e procura de outros espaços pelas artes plásticas. A procura então de um novo campo de inscrição, procurada pelos artistas nas suas produções artísticas, desvia-a do primado da representação, abrindo novos terrenos, gerando um novo desempenho nas sociedades que o capitalismo nascente vai estabelecer. A concentração nos elementos constitutivos da imagem, na sua gramática, remetem para a singularidade do autor e para a sua inovadora mestria, apresentada na inovação mundana do seu pensar e na expressão do seu ser. A assinatura do artista e o entendimento da obra como objecto passam a constituir o seu valor, já não como representação imagética, mas como valor, num mercado que se institui e que, em si, congrega o lugar de ostentação social que a propriedade e a exposição permitem e consagram.

A forma, a composição, o ritmo, a expressão, o 'estado-de-alma' do autor, a interioridade do artista e o simbolismo onírico, a liberdade do ato criativo, assumem entre o final do século XIX e o século XX uma dimensão transbordante que marca ainda o presente, em particular pelo modo como inunda a educação artística e o gosto comum.

A inscrição de muitos autores em percursos irreverentes não ganhou nunca a dimensão transformadora anunciada perante uma sociedade que se desenvolve movida e determinada pela força dos interesses económicos e financeiros que preferem a arte transformada em mercadoria e o seu sentido em vaidade social.

As alterações surgidas perante as mudanças que o pós-guerra e a sombra de '*Hiroshima*' estabeleceram, onde a ganância do mundo financeiro foi ganhando o domínio sobre as instituições culturais e os meios de comunicação, são geradoras de novas transformações no entendimento da arte perante si própria, de consciência da crise esquizofrénica que incorpora.

Os poderes públicos aliados aos interesses privados passam a promover e a controlar a arte, o seu mercado confunde-se com o mundo da especulação financeira e da lavagem de dinheiros. Os eventos artísticos e as instituições (museus, fundações, mecenas, colecionadores, ...) através do monopólio de práticas espectaculares de legitimação e exclusão, convertem a arte em acção política correspondente a actos de remissão dos malefícios provocados pelo exercício frio de um sistema social emanado dos interesses financeiros globalizados.

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

O "paradigma contemporâneo" não nega a aura, mas mitifica-a através da hiperbólica valorização económica da assinatura de alguns artistas, promovidos por estratégias que pertencem ao mercado da informação e não da arte; quanto mais nega a transgressão, mais a torna inoperante, porque se apropria dela para obter vantagens próprias.

Perniola (2006, p. 82)

Naturalmente as práticas artísticas agonísticas acentuam o seu poder de intervenção e interferência perante o exercício hegemónico que se institui confrontado com essa presença, que não se esconde numa procura romântica da felicidade, ou da promoção de um sublime que se ofereça pelo olhar, mas que assume sua inscrição no político, assumindo suas acções como de prática política contingente na procura da possibilidade de construção de uma outra hegemonia.

... la creación de una hegemonía y ver por qué los artistas pueden desempeñar un papel importante en la subversión de la hegemonía dominante. En nuestras posdemocracias, en las que celebra un consenso pospolítico como gran avance para la democracia, las practicas artísticas críticas pueden desbaratar la imagen agradable que el capitalismo de las grandes empresas está intentando difundir, al situar en primer plano su carácter represivo, y también pueden contribuir, de muy diversas formas, a la construcción de nuevas subjetividades. Esa es la razón por la que las considero una dimensión decisiva del proyecto democrático radical.

Mouffe (2005, p. 70)

Se o século XX alimentou o sonho de uma felicidade possível e de um amanhã sorridente, perante os efeitos provocados num mundo que se nos apresenta crivado de injustiças, de discriminação, de desigualdades, de desesperança. É tempo de enfrentar os artifícios que se nos apresentam, os desejos que nos são oferecidos pelos dispositivos múltiplos que nos invadem, é tempo de encarar a inscrição da arte no político, e o político intrínseco de nossas vidas. A arte, endeusada por interesses diversos, tem de ser encarada como exercício de vida, no jogo agonístico e antagónico que comporta e apresenta, entendendo-se a atracção que o poder financeiro e político sobre ela exercem, enevoando a insubmissão que ela pode difundir, remetendo aos sujeitos as suas possibilidades de promoverem o devir.

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

Militar é agir. Pouco importam as palavras, o que interessa são os atos.

...

Guattarri (1977, p. 12)

terceira tentativa de ruído . **escola que somos**

... arte, pesquisa e ensino não são feitos, mas vividos.

Freire (1996, p. 97).

Decorre de minhas palavras um olhar perplexo para este mundo, de profundas mudanças entre as narrativas românticas do final do século XIX e a sua transformação na esquizofrenia do tempo que vivemos.

Em lugar de encarar os professores como transmissores de grande corpo de conhecimento hegemônico, deveríamos vê-los como líderes e facilitadores capazes de focar o processo de aprendizagem e de assistir os alunos/as em sua investigação e entendimento da existência de elementos comuns às funções e na posição da arte em relação às culturas que se transformam incessantemente.

Barbosa (2005, p. 251).

A escola onde estudei, em tempo de ditadura nacional, não aceitava ser questionada e assumia ser um dispositivo de formação de disciplinados 'bons-rapazes' e futuros 'homens-úteis', para alimentarem as necessidades produtivas, comerciais e de serviços e aceitarem o seu afastamento da política. Aprender tão só o que era preciso ser ensinado. Apenas no Ensino Secundário (Escola de Artes Decorativas de Soares dos Reis - Porto) experimentei a partilha de pensamentos críticos e a integração nos movimentos políticos de oposição. A escola era a mesma, mas a clareza de alguns poucos professores e a avidez de conhecimento e de acesso à cultura promoveram a constituição de pequenos grupos de cumplicidade que

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

tornavam visível o quanto a escola servia os interesses ideológicos do regime e, por outro lado, como o estudo da arte e a 'aprendizagem' da sua prática eram mergulhados no louvor académico e conservador do 'naturalismo', e estagnados no 'saber fazer'. A educação artística como um espaço de selecção de uma elite, medida por padrões da genialidade e de um 'saber fazer' observado pelo mimetismo *naturalista*, e de uma massa formatada para o trabalho ordeiro e profissional.

A entrada na Escola Superior de Belas Artes do Porto, no meu caso em tempo de 'Maio' e das notícias clandestinas dos 'movimentos estudantis', prolongou o movimento iniciado de procura de conhecimentos em arte e em cultura, gerando uma presença partilhada nas poucas discussões consentidas sobre o 'ensino artístico'. Também essa instituição presa ao academismo, se afastavam as controvérsias trazidas do Modernismo que no início do século XX eclodiram em Portugal. O estado conservador, naturalmente reprimia as possibilidades de inovação e de produção de pensamento crítico, consentindo-se a genialidade do 'fazer artístico', promovido longe da abordagem das responsabilidades educativas que a maioria dos graduados tornado professores de educação artística iria enfrentar.

A educação artística em Portugal, até ao eclodir da renovação popular de 'Abril', não registou um movimento emancipatório que lhe permitisse não ser um 'lugar' de constituição de 'artistas', sujeitos ordeiros e trabalhadores, e preparados para o exercício apolítico de funções técnicas e artísticas. O movimento popular e a alegria democrática das ruas contagiou as escolas e possibilitou a acção visível de movimentos críticos de 'modernização' da Escola, possibilitando experimentações arrojadas, no entender da sua missão social, de alterações curriculares, da introdução de processos democráticos na gestão e na vida escolar. O projecto SAAL vivenciado na ESBAP corresponde a um desses momentos especiais de vitalidade académica, de diluição da escola no movimento empreendedor das comunidades em defesa da habitação e da dignidade. A vitalidade da discussão intensa de então, possibilitou alterações curriculares significativas, no afastar as práticas mais académicas e possibilitar a integração curricular das discussões que o Modernismo tinha desencadeado.

O movimento desencadeado promoveu um afastamento do academismo, mas não desencadeou uma consciência que removesse as práticas ordenadoras, centradas na 'preparação de artistas' para se associarem aos contextos institucionais e de mercado. Num sentido mais aberto do que no passado, mas a escola não deixou de ser um dispositivo de poder, promotor de 'boa gente', de bons consumidores, acrílicos eleitores, e de artistas rapidamente integrados no sistema.

A arte torna-se numa arena de diálogo dialéctico, mas de interesses bem fixos, de seitas licenciadas: em vez de cultura temos cultos. O resultado é

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

um descentramento que conduz, em arte e em política, a uma nova conformidade: o pluralismo como instituição.

Foster (1999, p. 40)

Nas escolas básicas e secundárias, nos museus e instituições culturais, a educação artística, confundida pelas permanentes alterações curriculares e da ambivalência dos paradigmas contemporâneos, não deixou de ser um terreno de formação de elites e de estratificação social, centrado na procura da genialidade, na expressividade surpreendente, no 'saber fazer', realizados em 'tempo de felicidade'. Espectaculariza-se a apresentação dos produtos, montra de vaidades e habilidades, espaço de sedução de um gosto que se formata, espaço de criação de desejos de aspiração social.

A questão que se coloca, que se pretende enfrentar, reconhecendo que a escola é sempre um dispositivo de poder, pretende entender a possibilidade de no terreno da educação artística se promover um espaço onde os sujeitos reforcem a sua capacidade de intervir nos contextos que habitam, ampliando sua confiança nos méritos da sua acção, experienciando processos, entendendo o sentido de suas acções, entendendo-se como interferentes e não como assistentes. A questão que se coloca é se os professores podem ser cúmplices das aprendizagens e das experiências dos alunos, sem as dirigirem, sem usarem sua presença ordenadora e formadora de gostos, mas aprendendo com elas, não alterando e condicionando o processo em detrimento dos resultados.

Poderá a educação artística ser esse espaço aberto de experimentação? Poderá a Educação Artística ser outra coisa?

Não existe uma floresta enquanto ambiente objectivamente determinado: existe uma floresta-para-o-guarda-florestal, uma floresta-para-o-caçador, uma floresta-para-o-botânico, uma floresta-para-o-viajante, uma floresta-para-o-amigo-da-natureza, uma floresta-para-o-lenhador e, enfim, uma floresta de contos na qual se perde o Capuchinho Vermelho.

Agamben (2002, p. 61)

quarta tentativa de ruído . **de novo a encruzilhada do tempo**

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

Não pode haver política de mudança radical sem contradição performativa.

Butler & Spivak (2006, p. 51)

Não consigo entender a minha prática artística desviada da consciência do que me cerca, por entender que a educação artística não se realiza numa ilha de felicidade e de conforto, mas onde toda a educação deve procurar ocupar um território de constituição de sujeitos intervenientes no seu devir. Pertença ao tempo onde as palavras que uso, como paz e prosperidade perderam o sentido que o romantismo e o iluminismo lhe conferiram. Nasci no pós-guerra, no conhecimento dos horrores do Holocausto e de Hiroshima, vivo os dramas do povo da Palestina desalojado de suas terras, perseguido pela violência das armas israelitas, emparedado sem condições para o exercício da dignidade de suas vidas. Vivo os dramas dos refugiados e dos desalojados excluídos da Terra pelo exercício de interesses financeiros e políticos, pelo propagar da corrupção dos 'senhores-da-guerra' comprados pelos 'senhores-do-mundo'. Angustio-me com a discriminação sobre a mulher e a diferença, a ostracização racista e o desprezo pelos pobres. É nesta Europa do século XXI que vivo, que se organiza num sistema onde o mercado financeiro dominante favorece o enriquecimento de uns, o benefício dos 'espertos' e a pobreza e exclusão de muitos.

... a noção de engajamento mede o grau em que uma pessoa está afectada - interessada, emocionada, tocada - pelo mundo exterior, quer este mundo se manifeste sob a forma de um ser vivo (humano ou animal), de um objecto (uma obra e arte), de um fenómeno social (uma passeata) ou natural (uma tempestade).

Heinich (1997, p. 41)

Questiono-me sobre a capacidade propagandeada e difundida nas escolas, pelos dispositivos do poder, e nos média, de encharcar de desejos do ser/comum, contrariando a possibilidade de cada sujeito se construir e governar a sua vida, tornado responsável de si. Que espaço é permitido a quem procura a sobrevivência e fuga ao acomodamento?

quinta tentativa de ruído . **arte de novo**

Dicha barbuja habían creado un microcosmos cultural que a lo largo de cinco decenios intentó renovarse constantemente, recurriendo a una serie de modas más o menos efímeras que se presentaban con nomes

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

provocadores, preocupándose tan sólo de mantener bajo el control de unos pocos galeristas, coleccionistas e intermediarios codiciosos, y la complicidad de las instituciones públicas, el derecho a la legitimación y la consagración de productos que sólo nominalmente podían ser definidos como "obras de arte", y que en realidad eran fetiches artísticos.

Perniola (2015, p. 7)

Perante as controvérsias do tempo em que vivemos, neste início do século XXI, pode a arte distanciar-se do poder hegemónico e rejeitar a sua utilização pelos mecanismos da ilusão, que vendem a felicidade na alienação do quotidiano, criando desejos e necessidades para alimentar a sociedade de consumo, onde tudo se transformou em mercadoria?

Em que sentido o que é produzido por um grupo de autointitulados artistas, ocupantes de um 'mundo a arte' legitimado pelos mediadores institucionais, faz parte do louvável e venerado e se exclui o que prolonga os valores que anteriormente foram consagrados. Questiona-se a ausência de poética e a inocuidade crítica do espectáculo oferecido e mediatizado e o modo como ele se associa quer aos jogos financeiros especulativos da alta finança e da 'lavagem' de dinheiros.

Entenda-se o caminho do afastamento da arte do campo do 'pensamento', como da 'crítica da arte' e da 'filosofia da arte', como do seu afastamento para os terrenos da imparcialidade e da desresponsabilização que tão bem sustentam os valores hegemónicos que nos governam.

No espaço da educação artística não deve a arte deixar de ser apreciada e sacralizada, entendida no mito em que a palavra 'arte' se foi 'naturalizando', perdendo a dimensão da sua complexidade e da sua irreverência, afastando-se do campo do 'pensar', do 'fazer' e do 'agir'. Pode nas escolas haver espaço para uma atenção sobre o artístico entendido longe do mercado e do espectáculo, mas como um espaço de experiência, de interferência e de entendimento do que se passa no mundo, de discussão da actualidade.

A arte entendida como um espaço de interferência, como um terreno agonístico do agir, como uma parte do que acontece que se articula com os outros espaços de interferência que constituem de modo contingente a complexidade deste tempo.

A velocidade a que as estratégias de subversão são cooptadas mostra que a adaptabilidade do poder é muitas vezes subestimada; contudo, deve reconhecer-se o mérito dos resistentes, na medida em que o acto,

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

ou produto subversivo, não é optativamente reinventado ao ritmo que a estética burguesa da eficácia poderia ditar.

Pereira (1999, p.13)

sexta tentativa de ruído . **de novo na escola**

A democracia radical exige que reconheçamos a diferença — o particular, o múltiplo, o heterogéneo —, tudo o que, na realidade, tenha sido excluído pelo conceito abstracto do homem. O universalismo não é rejeitado, mas particularizado; o que é necessário é um novo tipo de articulação entre o universal e o particular.

Mouffe (1993, p. 27)

Retomo a atenção para a escola, entendendo-a face aos dilemas do presente, do enclausuramento do futuro, da ilusão oferecida, como um dispositivo de produção de adormecimento e acomodação, como um terreno de possibilidades abertas, de desobediência. Procurando que seja não um lugar onde se vai buscar o que é conhecido, receber o que é oferecido, mas um lugar onde os sujeitos procurem entender a sua própria complexidade e o que a actualidade configura. Um terreno não das certezas, mas da incompletude do conhecimento, não de consagração do que se sabe, mas no questionamento desse saber e na aceitação da insubmissão epistemológica, da desobediência perante o hegemônico.

A escola e a educação artística, como um espaço de insubmissão, que permita aos sujeitos entenderem as pressões que lhe moldam o carácter, o corpo, o sonho.

... um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da acção, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultura a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.

Larrosa (2014, p. 25)

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

sétima tentativa de ruído . **Então?**

Repartir justamente a fé entre as palavras e as convicções próprias. Não deixar evaporar-se uma convicção no momento em que se sabe o que ela exige. Não deixar para as palavras a responsabilidade que nos impõe a convicção. Não deixar roubar as convicções pelas palavras.

A concordância das palavras e das convicções não é decisiva, tão-pouco a boa fé. As palavras podem sempre sepultar ou desenterrar as convicções de acordo com as circunstâncias.

Kafka (2007, p. 29)

Não entendo bem o escrevi, reflecte as minhas contradições a minha fragilidade. Ainda sei menos o que deve fazer.

Tantos anos no ensino, na educação artística (desde 1971), tantas escolas, tantos alunos, tantas localidades, variados graus de ensino ...

Reconheço que não é fácil transformar o descontentamento em discernimento e agir em conformidade, onde estivermos, no preciso momento de cada situação. Como resistir aos sedutores apelos para trilhar os caminhos já conhecidos, escolher a comodidade de não arriscar nada, de esquecer a vontade de não sermos servos, funcionários (mesmo se criativos) e alimentarmos o ímpeto para a irreverência.

De facto, temos espaço para respeitar os alunos, como eles são, deixá-los, soltá-los a eles próprios, sendo claros no poder que exercemos. Se soubermos ouvir?

Pessoalmente procurei entender-me melhor como professor, e como artista nas escolas que frequento em Moçambique, em Cabo Verde e no Brasil.

“Sabe, eu achava que era preta, que não ia ter amizade com ninguém... Eu tinha uma coisa comigo, eu tinha vergonha da cor, porque era preta ... muitas vezes, aconteceu de eu sentir assim na pele que as pessoas desfaziam da cor ... eu tinha medo, eu não era de fazer amizade de jeito nenhum, eu era igual a um bicho do mato. Então, eu conheci este pessoal, sabe eu senti que eles faziam muita conta de mim, eles davam muita atenção, então foi aonde eu passei a me sentir como gente.” (Cida, Mulher, ‘bóia-fria’, negra)

Silva (1999, p. 273).

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

No Brasil, no nordeste pernambucano, no terreno pobre e seco do sertão, numa pequena comunidade, constituída por remanescentes de escravos, num Quilombo (Comunidade Quilombola de Conceição das Crioulas), obtive a melhor aprendizagem do que se pode fazer em educação artística. Numa experiência partilhada com meus estudantes há mais de dezasseis anos, a partir da coragem de nos deslocarmos de nós próprios, para uma atitude de aprendizagem onde as nossas verdades e nossos saberes são enfraquecidos, vivemos um projecto de educação artística nas escolas nessa comunidade onde não há artistas e o conceito de arte não coabita. As professoras não têm nenhuma formação específica, apenas uma parca experiência em cerâmica utilitária, contacto estreito com actividades artesanais. Nessa comunidade um Projecto Político Pedagógico, discutido e construído por toda a comunidade, integra na escola a construção identitária, a história da escravidão e da negritude como centro, entendendo-se a educação como instrumento de luta pela posse da terra. Aí se ensaiaram experimentos artísticos, na cerâmica, na gravura, em vídeo, em desenho, tendo como centro a educação diferenciada das crianças e dos jovens, a partir de cada um, sem destaques e sem exposições de vaidades, num ambiente relacional partilhado pelo comum da comunidade. Experimentações curriculares a disciplinares, sem professores especialistas, sem avaliação. Aí, deslocando-nos nós do sermos artistas experienciamos a educação artística no seu esplendor, partilhando a integração da educação artística no movimento político das escolas da comunidade.

Pode ser?

Obrigado

Referências

- Adorno, T. W. (2003). *Sobre a Indústria Cultural — Organização e Prefácio de António Sousa Ribeiro*. Coimbra: Angelus Novus.
- Agamben, G. N. (2009). *Nudez*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Agamben, G. (2002). *L'Aperto. L'uomo e l'animale. O Aberto. O homem e o o animal*. Lisboa: Edições 70.
- Augé, M. (2003). *Pour quoi vivons-nous?, Para que vivemos?*. Lisboa: 90 Graus Editora.
- Barbosa, A. M. (Org) (2005). *Arte/Educação Contemporânea - Consonâncias Internacionais*. São Paulo: Cortez Editora.
- Butler, J., & Spivak, G. (2006). *Who sings the nation-state?. Quem canta o Estado-Nação*. Lisboa: Edições Unipop.

E SE A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PUDESSE SER OUTRA COISA?

- Elias, N. (1987). Die Gesellschaft Der Individuen. A Sociedade do Indivíduos. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Foster, H. (1999). Contra o Pluralismo. Em Sobre o mercado e crítica de arte, Lisboa, Abril em Maio - textos roubados - extraído de Recordings - Arts, Spectacle, Cultural Politics (The New Presse, Nova Iorque, 1999)
- Freire, P. (1996). Pedagogia do Oprimido. Lisboa: Paz e Terra.
- Heinich, N. (1997). La Sociologie de Norberto Elias. Editora da Universidade do Sagrado Coração.
- Guattari, F. (1977). La Revolution Moleculaire, A revolução Molecular: pulsações políticas do desejo. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Kafka, F. (2007). Meditações. Coimbra: Edição Alma Azul.
- Larrosa, J. (2014). Tremores. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica.
- Mouffe, C. (2005). On the Political. São Paulo: Martins Fontes.
- Pereira, F. J. (1999). Acesso Interdito. Porto: Museu de Serralves.
- Perniola, M. (1991). Del Sentire. Lisboa: Editorial Presença.
- Perniola, M. (2006). A Arte e a sua Sombra. Porto: Assírio & Alvim.
- Perniola, M. (2015). L'arte espansa. Madrid: Casimiro Libros.
- Silva, M. A. de M. (1999). Errantes do fim do século – São Paulo: Fundação Editora da UNESP.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

José Alberto Rodrigues

ATE – Associação dos Trabalhadores da Educação
jarodrigues@ate.pt

Comunicação da Sessão Plenária 3 no CIEA'17

4 novembro 2017

11:30 horas

TÍTULO DA COMUNICAÇÃO

A educação artística e tecnológica no ensino básico: evolução, constrangimentos e desafios ao longo dos últimos 25 anos

Resumo

A presente comunicação contemplará uma vertente histórica, analítica e reflexiva sobre a educação artística e tecnológica no ensino básico, com destaque para o 2º ciclo do ensino básico e a disciplina de EV(T), desde a sua origem e como nasceu no seio de uma reforma pensada, a sua evolução, passando também, depois, pelo gradual desinvestimento no número de horas dedicadas à mesma até à sua quase extinção. Sim, quase, pois a disciplina não existe, mas o programa ainda está em vigor. Abordaremos ainda a sua importância e atualidade nos currículos, da sua metodologia que era (é?) em contexto de sala de aula, baseada na metodologia de resolução de problemas e que agora é quase aniquilada, qual ovo de colombo, ao “começar-se” a ouvir falar em “Problem Based Learning” como se fosse isso fosse uma panaceia, mas que afinal EVT sempre utilizou como metodologia específica da disciplina. Acresce ainda os novos “makerspaces” (estrangeirismo, sempre pomposo) como descoberta recente de um “novo” paradigma que afinal, para os professores de EVT, nem é um conceito tão novo assim... Exemplos disso são os casos que apresentaremos de exemplo que estruturam um conhecimento no corpo curricular de EVT e

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

mobilizam aprendizagens transversais a partir do Cinema de Animação e de projetos como o Crianças Prime1rº, do CINANIMA ou ainda das abordagens pluridisciplinares, com enfoque central nas artes e tecnologias, como caso dos livros Pop-Up e do trabalho desenvolvido num ano pelo Up Up Pop-Up, com enorme impacto e repercussões em múltiplas aprendizagens.

Além da abordagem histórica, analítica e reflexiva e contextualizada com alguns exemplos concretos, pretende-se construir e apresentar um quadro conceptual atual que permite avançar com uma proposta de verdadeira revisão curricular, numa nova assunção da EVT, num mundo mais global que integra tecnologias, que esbate barreiras e cria pontes e que mais do que “dar peixes, ensina a pescar”, fazendo dos alunos não aprendentes mas construtores ativos da sua individualidade, da sua consciência coletiva enquanto membros de uma cultura, de uma sociedade, com forte identidade e valor acrescentado para o exigente mundo do século XXI. Reflexão profunda que nos deixará uma nota final: mas, afinal, como foi possível acabar com uma disciplina que nasceu, cresceu e morreu sem que nunca tivessem percebido a sua importância?

Palavras-chave: Educação; Educação Visual e Tecnológica; Educação Artística; Currículo.

| Introdução

Ao longo de vários anos, vivendo por dentro e enquanto dirigente associativo e em representação dos docentes da disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT), precisamente na APEVT – Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica, passamos por momentos intensos. Entre o testemunho pessoal e o depoimento profissional e que se exige para memória futura, diga-se que numa primeira parte de um percurso mais pessoal é vivido na mudança curricular e na passagem do ensino secundário e na entrada no ensino superior e ser formado, já no paradigma EVT, entre 1992 e 1996. Posteriormente, concluído o curso que foi construído em mudança e adequação ao que antes existia (formação, já nas ESE's em Educação Visual e Trabalhos Manuais) foi entrar para o ensino enquanto professor da disciplina de EVT, em 1996 e verificar *in loco* que num grupo disciplinar, numa escola de grandes dimensões, com mais de 20 professores desta área e sentir atritos e bastantes divergências entre colegas e a luta entre as suas formações.

Nessa altura, quando iniciámos a carreira docente, EVT tinha par pedagógica e havia recomendações para que na docência da disciplina estivesse cada turma atribuída a um

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

docente com formação na área das Artes e outro na das Tecnologias, tanto para complementar saberes e formações como maior adequação. No entanto, nem sempre foi assim, ou foi isso possível. E como se sabe, na altura ainda eram muito poucos os que iam saindo com formação na área de EVT. Sempre houve um certo “arreigar à sua área”, à sua formação base por cada docente e as incompatibilidades, a vários níveis, eram evidentes, principalmente em grandes escolas e sobretudo por quem entrava de novo no ensino e tinha sido formado em EVT. Fruto disso foi durante muitos e muitos anos ainda ter existido a disciplina de EVT mas com grupos de recrutamento diferentes, sendo os que dos antigos 5º grupo eram os de Educação Visual e os do 7º grupo e 8º grupo os de Trabalhos Manuais, masculinos e femininos, respetivamente.

Ao longo do tempo as diferenças foram-se esbatendo com a chegada de largas dezenas (ou mesmo centenas) de professores de EVT, formados em EVT e nas ESE's em cada ano, às escolas. Havia cada vez mais coordenação e a determinada altura a possibilidade, efetiva e real, de até haver a possibilidade de colocar um docente formado em EVT com outro de EV ou TM. E em 2001 surge a primeira revisão curricular. Precisamente 10 anos após a reforma de Roberto Carneiro, de 1991. Com ela, chegaram as áreas curriculares não disciplinares (Formação Cívica, Estudo Acompanhado e Área de Projeto) e o primeiro corte ao número de horas da disciplina de EVT. Disso daremos conta mais adiante neste artigo e mais detalhadamente. Foi nesta altura que também se começaram a agrupar várias disciplinas em áreas científicas, cabendo a EVT a ficar na área das expressões, sendo que Educação Física ficou quase sempre “à parte” e isolada com as suas horas, enquanto que EVT e Educação Musical tinham uma determinada carga horária a distribuir e que nessa altura passou a ser de 4 tempos para EVT e 2 tempos para Educação Musical mas, destaque-se que com o passar dos anos, em algumas escolas e posteriormente agrupamentos de escolas, passou muitas vezes a haver uma distribuição de 3 tempos para cada disciplina, perdendo novamente a disciplina de EVT tempo. Sim, fazemos aqui um devido apontamento sobre **O TEMPO**. Parte da nossa apresentação dará enfoque na questão do tempo. O tempo que foi sendo gradualmente retirado, ao longo dos anos, às áreas artísticas e consequentemente, prejudicando as abordagens nesta área do currículo.

Profissionalmente, enquanto dirigentes de uma associação científica, trabalhar neste paradigma foi sempre complexo mas com bastante trabalho e dedicação em equipas bastante coordenadas e rotinadas em organizar seminários, congressos, conferências e numa vertente, também, formativa com o desenvolvimento, em vários anos, de duas a três dezenas de formação mas que, gradualmente, se foram esbatendo, quer por sucessivas reformas, com congelamentos de carreiras ou o grande golpe final ao fim da disciplina de EVT. Em duas fases: numa primeira quando a ministra Isabel Alçada tenta acabar com o par pedagógico na disciplina de EVT, conseguindo-o mas conseguindo a APEVT e com o apoio de todos os professores, reverter essa situação na Assembleia da República e numa segunda, já

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

com novo governo e equipa ministerial liderada por Nuno Crato quando acaba com a disciplina de EVT e em 2012 a substitui por duas novas, Educação Visual (EV) e Educação Tecnológica (ET), cada uma só com um professor e cada uma só com 2 tempos letivos semanais, tendo reduzido ao máximo as áreas artísticas no novo currículo que implementou em que a sua premissa era apenas e só às ditas “disciplina nucleares” como assim as definiam e que eram sobretudo a Matemática e o Português. Quanto a professores, deu-se a obrigatoria “machadada final” ficando centenas de docentes (entre 6 a 7 centenas, pelo menos) que tinham normalmente horário completo durante todo o ano e que deixaram, pura e simplesmente de ter horário pois o excedentes de professores dos quadros era evidente quando passavam a ser necessários, com essas medidas, apenas metade ou muito próximo disso.

Os tempos que se viveram de 2012 até ao presente momento são de um quase vazio nestas áreas, com evidentes lacunas de aprendizagem nestas áreas e que são denotadas pelos alunos a cada ano que passa. Centrou-se o ensino em aulas quase expositivas ou não se percebendo bem, por parte dos docentes, o que fazer. Aliás, facto evidente quando ainda hoje o programa de EVT está em vigor e passamos de Competências Essenciais para metas de aprendizagem, depois metas curriculares, e agora afigura-se o currículo para o século XXI. Talvez demasiadas mudanças para pouco mais anos a acrescentar a duas décadas em que se percebe que não se trabalha objetivamente para construir fortes alicerces mas apenas para objetivos definidos em padrões europeus e definidos por provas limitativas.

Antes de passarmos ao capítulo seguin, há passos que podem (e devem) ser dados, na eminência de, a não serem conseguidos, perdermos irremediavelmente o comboio das artes e tecnologias e “castrar” a capacidade criativa, inventiva e artística dos nossos alunos, do futuro da nossa sociedade. Queremos ainda agradecer o convite que me foi endereçado pela organização do Congresso de Investigação em Educação Artística CIEA 2017, para fazer parte da Comissão Científica do mesmo e do convite para apresentar esta comunicação, neste painel dedicado ao ensino formal, nomeadamente à EVT, EV e ET no 2º ciclo, e enquanto orador convidado. Deixamos também um agradecimento à Escola Superior de Educação de Viseu e ao Instituto Politécnico de Viseu enquanto entidades organizadoras e pelo magnífico trabalho que têm desenvolvido e profissionalismo e rigor no acompanhamento que nos têm prestado em acompanhamento e na organização do evento.

Acrescentamos, ainda, que o presente texto da comunicação, na sua vertente e componente histórica da disciplina de EVT e subsequente eliminação do currículo, é adaptado do mesmo autor a partir do seu trabalho de investigação desenvolvido no âmbito do programa doutoral em Multimédia em Educação, pela Universidade de Aveiro, que o mesmo concluiu em junho de 2015 com a defesa da tese “Ferramentas Web, Web 2.0 e Software Livre em EVT”.

| A Disciplina De Educação Visual E Tecnológica

Neste capítulo da comunicação abordaremos os princípios orientadores da disciplina de EVT no currículo do 2º Ciclo do Ensino Básico (CEB), os seus conteúdos, áreas de exploração e ainda a sua metodologia específica. Focaremos também a sua especificidade no currículo e a integração das TIC em contexto educativo como recurso didático para a disciplina. Terminaremos com uma análise e enquadramento conceptual derivado da eliminação da disciplina de EVT do currículo deste ciclo de estudos e a sua substituição por duas novas áreas curriculares: EV e ET e as implicações e impacto dessa mesma revisão da estrutura curricular no desenvolvimento integral dos alunos.

A origem da disciplina de EVT

A disciplina de EVT, ao contrário da maioria das disciplinas que constituem o plano curricular do 2º CEB, não decorreu de forma linear a partir do plano de estudos do antigo ensino preparatório, aquando da implementação dos novos programas ocorrida em 1991, depois da reforma de reorganização curricular de 1989 (Gomes, 2005). A EVT surge então como uma nova área curricular, de natureza interdisciplinar, que veio a ocupar o espaço das disciplinas de Educação Visual (EV) e de Trabalhos Manuais (TM) do plano de estudos anterior (Rosmaninho, 2001).

Neste contexto, a nível conceptual, quando a EVT foi criada constituiu-se como uma disciplina inteiramente nova, decorrente de um modelo conceptual de integração, não correspondendo à mera acumulação/adição dos componentes considerados (EV e TM), marcando uma conceção que recusava o mero somatório de disciplinas, resultando antes de uma construção curricular integradora de duas componentes disciplinares específicas: de educação visual e de educação tecnológica. A EVT é, fundamentalmente, uma área educativa de natureza interdisciplinar (Porfírio, 2005).

Contudo, é necessário clarificar que na disciplina de EVT, para além da sua natureza interdisciplinar e transdisciplinar, se evidenciam as suas fontes curriculares que radicam nos domínios de conhecimento, nos processos operatórios específicos, bem como nas dimensões educativas inerentes a estas duas componentes educativas. Este mesmo conceito é afirmado no programa da disciplina, quando refere que “a EVT é, portanto, uma disciplina inteiramente nova, que parte da realidade prática para o conhecimento teórico, numa perspetiva de integração do trabalho manual e do trabalho intelectual e que não pretende fazer formação artística nem formação técnica, porque se situa deliberadamente na interação desses dois campos da atividade humana” (DGEBS, 1991a, p.196). Esta mesma perspetiva é corroborada no programa quando se assume que “a abordagem integrada dos aspetos visuais e tecnológicos dentro de uma área pluridisciplinar de educação artística e tecnológica é, de

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), a solução apresentada pela Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares para a formação estética e tecnológica ao nível do 2º Ciclo do ensino básico” (DGEBS, 1991a, p.195).

Outra das particularidades desta área curricular reside na natureza da própria disciplina em que o seu esquema conceptual da EVT não é, em nenhum momento, expresso claramente, salientando-se antes que deve ser construído a partir do texto programático (Rosmaninho, 2001) que, por exemplo, na sua introdução refere mesmo que compete à EVT promover a exploração integrada de problemas estéticos, científicos e técnicos com vista ao desenvolvimento de competências para a fruição, a criação e a intervenção nos aspetos visuais e tecnológicos do envolvimento, promovendo-se assim a articulação dos aspetos históricos, físicos, sociais, económicos, de cada situação estudada, com a compreensão, a criação e a intervenção nos domínios da tecnologia e da estética através de um processo integrado em que a reflexão sobre as operações e a compreensão dos fenómenos são motores da criatividade (DGEBS, 1991b).

Nesta sequência, salienta-se o carácter integrador e inovador da EVT, centrada numa abordagem dos aspetos estéticos e no desenvolvimento da capacidade de compreensão, criação e intervenção nestes domínios (Rosmaninho, 2001), tal como consta do programa da disciplina. Esse carácter integrador é concebido estabelecendo-se pontes entre o 1º Ciclo do Ensino Básico (CEB) e o 3º Ciclo do Ensino Básico (CEB). Assume-se claramente esta filosofia quando se invocam duas razões principais que se alicerçam na especificidade da EVT ter carácter integrador: a primeira dado ter sido concebida como ponte entre as explorações plásticas e técnicas difusas através das experiências globalizantes do 1º ciclo, e uma Educação Visual com preocupações marcadamente estéticas ou uma Educação Tecnológica com preocupações marcadamente científicas e técnicas no 3º ciclo e a segunda razão, decorrente do seu carácter eminentemente prático, não se entendendo esta prática como algo limitado e circunscrito ao desenvolvimento de manualidades, mas centrada na integração do trabalho manual e do trabalho intelectual, em que o exercício pensamento/ação aplicado aos problemas visuais e técnicos do envolvimento, conduza à construção de uma atitude simultaneamente tecnológica e estética (DGEBS, 1991b).

A disciplina de EVT orienta-se sobretudo para a mobilização das capacidades de aprender a conhecer, aprender a viver com os outros e aprender a ser. Segundo Porfírio (2005), a definição do objeto educativo da EVT exige três eixos fundamentais: (1) a clarificação do esquema conceptual da disciplina, definindo-se as opções educativas estabelecendo as suas finalidades nucleares e o seu papel e lugar no currículo do ensino básico; (2) a estabilização do campo de conteúdos e blocos de temas; (3) o sentido do trabalho pedagógico e método.

É neste contexto, e tendo em conta o formato conceptual e os grandes objetivos gerais definidos para a disciplina, que são consideradas finalidades da EVT: desenvolver a perceção,

a sensibilidade estética, a criatividade, a capacidade de comunicação, o sentido crítico, as aptidões técnicas e manuais, o entendimento do mundo tecnológico, o sentido social, a capacidade de intervenção e a capacidade de resolver problemas (DGEBS, 1991a).

Orientação metodológica da disciplina de EVT

O programa da disciplina de EVT estabelece uma orientação metodológica clara, afirmando-se que é na “prospecção do meio” que reside o cerne da formação de cidadãos atuantes no envolvimento e a base de trabalho mais adequada à disciplina, em que se defende uma pedagogia centrada nas atitudes (DGEBS, 1999a). Ainda nesta perspectiva, salienta-se que essa mesma “prospecção no meio” adequa-se a um desenvolvimento de unidades de trabalho centradas em problemas bem definidos considerados determinantes para a motivação dos alunos por lhes advir de um campo de interesses muito próprio. Assim, e de acordo com o programa da disciplina, “estas unidades de trabalho devem-se centrar em situações ou problemas detetados pelos alunos, ou por eles sentidos como relevantes” (DGEBS, 1999a, p.203). Esta metodologia de trabalho específica da disciplina centra-se, então, na resolução de problemas. A partir dessas situações/problema identificadas pelos alunos, ou por eles sentida como relevante, desenvolvem-se um conjunto de atividades conducentes à resolução desses problemas enunciados a um nível que os alunos possam tratá-los, através de um processo solicitador da aquisição dos conteúdos a dominar. A situação inicial dará a estes conteúdos e atividades um sentido real, integrador das novas aquisições, num saber coletivamente construído e individualmente integrado (DGEBS, 1999a).

O fator determinante da disciplina de EVT reside na premissa de que um mesmo problema pode ser tratado de diversos modos pelos vários grupos de uma turma, ou pelas várias turmas de um mesmo professor, sendo que, para que essas múltiplas abordagens proporcionem uma visão mais ampla e profunda da situação, uma solução mais rica do problema, crucial no trabalho que desenvolvemos seria importante termos um conjunto abrangente de aplicações que auxiliassem na aprendizagem dos alunos e lhes permitisse a realização de trabalhos de expressão gráfica em diversos suportes. Conclui-se, portanto, que da natureza da disciplina de EVT e do percurso das aprendizagens propostos, há uma organização não sequencial dos conteúdos. Estabelecem-se, para além dos conteúdos, as áreas de exploração, e da articulação entre ambos gerem-se “os caminhos pelos quais se fazem as aprendizagens” (DGEBS, 1991b, p.15), permitindo esta flexibilidade um reforço da possibilidade do trabalho interdisciplinar. A articulação dessas diversas aprendizagens são concebidas como um todo, em que se fomenta a dicotomia entre o raciocinar sobre os fenómenos observados ou as operações executadas como fator indissociável dessa observação e dessa ação a realizar. É precisamente a observação e a ação que no programa da disciplina é tomado como referencial o «repertório» do aluno como um conjunto de

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

conhecimentos, atitudes e valores, cuja estrutura deverá integrar as novas aprendizagens, enriquecendo-se com elas, ou ser posta em causa por elas, num processo de construção de novos níveis de equilíbrio cognitivo, afetivo ou psicomotor (DGEBS, 1991b).

Esta conceção de programa aberto e flexível, baseado na metodologia de resolução de problemas é defendida por Porfírio (2005) quando considera que o conceito de programa aberto é entendido como forma de possibilitar a diferenciação pedagógica, isto é, a gestão do programa com aplicações diferenciadas dos contextos particulares da ação pedagógica, nomeadamente contextos específicos, percursos e ritmos de aprendizagem e sequencialização das abordagens e experiências. Ainda segundo este autor, o programa de EVT deve apresentar um conjunto de características formais que decorrem da situação da disciplina naquilo que é o estágio de desenvolvimento do sistema educativo e, fundamentalmente, na clarificação dos elementos necessários para a sua gestão a nível da escola/aula num quadro de diferenciação pedagógica.

Num contexto já mais específico relativo à operacionalização da disciplina, para a organização e planificação das atividades de ensino/aprendizagem, consideram-se na disciplina de EVT três campos de intervenção: “ambiente”, “comunidade” e “equipamento”. Articulados com estes três campos, e de primordial importância no âmbito deste estudo, existem onze conteúdos (comunicação, energia, espaço, estrutura, forma, geometria, luz/cor, material, medida, movimento e trabalho) e treze áreas de exploração (alimentação, animação, construções, desenho, fotografia, horto-floricultura, impressão, mecanismos, modelação/moldagem, pintura, recuperação/manutenção de equipamentos, tecelagens/tapeçarias e vestuário) possíveis de ser trabalhadas em contexto educativo de EVT. Estas últimas devem ser entendidas apenas como propostas de trabalho possíveis, sem função normativa, mas que esclarecem o professor sobre a articulação das várias componentes curriculares (Rosmaninho, 2001).

Assim, os três campos de intervenção referidos, tal como as áreas de exploração e os conteúdos, servem, não só como enquadramento para uma planificação que pretende ser o mais aberta possível, mas também para “promover a diversificação da experiência do mundo vivido pelos alunos” (DGEBS, 1991b, p.17). Para se garantir um leque de experiências suficientemente aberto e enriquecedor do repertório pessoal dos alunos, a planificação dessas unidades de trabalho não deve constituir um quadro rígido, definido à partida para toda a ação a desenvolver, devendo antes estabelecer-se uma estrutura a revestir gradualmente, à medida que o trabalho se vai desenrolando (DGEBS, 1991a). Para organizar essa estrutura, o professor deverá ter em conta os quatro fatores e que são (1) o nível etário dos alunos, quer quanto aos conhecimentos prévios que podem mobilizar, quer quanto à sua capacidade de sustentar o interesse por um mesmo assunto; (2) os objetivos gerais relativamente a atitudes, valores, aptidões e conhecimentos; (3) as áreas de exploração; (4) as

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

circunstâncias e recursos existentes na escola, ou fora dela, e que possam ser utilizados (DGEBS, 1991a).

Sendo a disciplina de EVT organizada em unidades de trabalho (ou unidades didáticas), deverá considerar-se um número reduzido de objetivos e conteúdos, suscetível de enriquecimento por um leque de outras contribuições que o próprio desenrolar da ação eventualmente suscitará (DGEBS, 1991a), como no caso da integração de áreas de exploração na abordagem das mesmas. Trata-se, portanto, de uma planificação cujo rigor de organização permite a flexibilidade necessária à correta inserção de conteúdos em função dos problemas a resolver. Esta disciplina permite assim, mais do que um simples acumular de conhecimentos, que o aluno compreenda a forma de chegar a esses conhecimentos e mais do que conhecer soluções para vários problemas, interessa que o aluno interiorize processos que lhe permitam resolver problemas em situações futuras (DGEBS, 1991a).

Neste contexto, podemos considerar que é a própria natureza da disciplina que acaba por definir a sua metodologia, centrada no processo de resolução de problemas, em que a autoformação futura do aluno e a sua independência na resolução de novos problemas são preponderantes (DGEBS, 1991a). A perspetiva que se tem hoje da resolução de problemas possibilita uma dimensão muito mais abrangente do que a simples meta/finalidade (Fonseca, 2001). Nesta linha, passa a ser entendida como um processo global de ensino/aprendizagem, como afirma Butler, citado por Fonseca (2001, p.58), "I am now convinced that the two processes, problem solving and learning are essentially one and the same", fazendo um paralelismo entre o processo seguido nos modelos de ensino/aprendizagem com o processo dos modelos de resolução de problemas.

Apesar das fontes curriculares da disciplina de EVT darem enfoque ao italiano Bruno Munari e aos trabalhos que desenvolveu na área das artes e do ensino do design na década de 70 do século passado, o método de resolução de problemas aparece em pedagogia pela mão de Dewey, cuja conceção filosófica é definida por Rocha (1999) como o valor do conhecimento medido pelos efeitos que daí podem decorrer, desenvolvendo-se esta conceção pondo em relevo o valor instrumental do conhecimento para a solução dos problemas humanos.

As orientações metodológicas da disciplina destacam o processo de desenvolvimento das unidades de trabalho onde se começa por tentar definir melhor o problema, investigando as limitações e os recursos para a sua solução, imaginando-se soluções diferenciadas entre as quais se selecionam os instrumentos, avaliando-se alternativas e tendo como referência para essa avaliação os dados recolhidos. Seleciona-se a solução escolhida e é planeada a forma de a realizar para, finalmente, a executar e testar os resultados (que, por sua vez, poderão levantar novos problemas) (DGEBS, 1991a).

A perspetiva do professor é de, neste percurso, acompanhar esta evolução para ajudar os alunos na ascensão a sucessivos níveis de desenvolvimento, sem forçar nunca uma análise

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

antes que esse nível de desenvolvimento o permita. As etapas do processo são encaradas, porém, a qualquer nível de desenvolvimento, como referências de um percurso útil e nunca como passos obrigatórios. O problema a resolver deve ter um significado para os alunos, situando-se na sua própria experiência, embora não fique encerrado nela. O que está em causa é um saber construído de dentro, a partir daquilo que cada um é (Fonseca, 2001). Nesta perspectiva, devem ser os próprios alunos a identificar o problema, o que não significa que o professor não tome parte ativa nessa identificação, muito pelo contrário. Deve proporcionar situações (de observação, de análise, de discussão), dar sugestões, estudar com os alunos as possibilidades de exploração, mas sem se esquecer que um problema interessante para ele pode não o ser para os alunos. Ora, neste campo específico, o professor pode muito bem guiar e orientar os seus alunos na escolha de ferramentas digitais que sejam as mais adequadas para que, em alguma fase do processo os possam ajudar a concretizar um projeto.

O interesse pelas atividades é o real motor da aprendizagem, constituindo-se como a motivação real dos alunos, ávidos de saber, prontos a levantar questões e a procurar respostas. Resolver problemas poderá levar, ainda, à descoberta de novos interesses. Um problema tratado em grupo poderá levar à formação de valores sociais e pessoais, nomeadamente ao respeito pelas diferenças e à autoestima, pela importância da contribuição individual para um fim comum (Silva, San Payo e Gomes, 1992, p.50). Eisner e Ecker (1981, p.24) defendem que "o professor deve incrementar a independência dos alunos, de modo que possam vir a ser os arquitetos da sua própria Educação".

A resolução de problemas, como método, deverá tornar-se um hábito. Sendo um processo de criação, é flexível, podendo ser adaptado pelo aluno à sua maneira de ser e ao tipo de problema a resolver, escolhendo os instrumentos e ferramentas mais adequadas a esse fim. O processo interiorizado torna-se uma capacidade, a capacidade de encontrar por si próprio os conhecimentos de que necessita e de resolver com autonomia qualquer tipo de problema (Fonseca, 2001).

Segundo Silva, San Payo e Gomes (1992), resolver problemas, sentidos como seus, é para os alunos um desafio, logo uma motivação para se envolverem numa atividade. Na discussão e reflexão sobre necessidades do Homem, faz-se a ligação da escola à realidade e nas investigações, para especificar o problema e desenvolver a solução, formam novos conhecimentos e alargam os que já possuem, (1) desenvolvendo formas de expressão, representando as suas ideias; (2) exercitando a sua imaginação, na procura e proposta de alternativas; (3) desenvolvendo o espírito crítico, fundamentando-se na escolha entre várias alternativas de solução; (4) criando hábitos de organização do trabalho; (5) adquirindo destrezas e conhecimentos técnicos, na execução de projetos ou objetos.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

A metodologia centrada na resolução de problemas, na especificidade da disciplina de EVT, assenta em seis fases fundamentais: situação/problema, enunciado, investigação, projeto, realização e avaliação/testagem. Na “situação/problema” é feita a análise de uma situação considerada para estudo e que pode partir da prospeção do meio; no “enunciado”, os alunos devem claramente enunciar o problema identificado e as diversas componentes desse problema; a “investigação” deve ser orientada para o desenvolvimento da autonomia dos alunos e para a criação de hábitos de pesquisa e organização de informação em ordem a resolver um dado problema; na fase de “projeto” é feito o desenvolvimento das ideias com vista à solução escolhida; a “realização” é a fase de execução/construção daquilo que foi projetado tendo em vista a solução final; finalmente, a “avaliação/testagem” é a fase onde professores e alunos criticam e avaliam os produtos finais, procurando verificar em que medida esses produtos resolvem o problema enunciado (DGEBS, 1991b).

A preocupação do professor deverá centrar-se, não no percorrer obrigatório das fases deste processo, mas antes na criação de condições que permitam que o aluno construa e se consciencialize progressivamente do seu método de trabalho pessoal. Isto não obsta a que o professor, numa perspetiva metodológica, forneça aos alunos as etapas a que a resolução de problemas obedece. Como nos refere Gomes (2005, pp.55-56), “como método de ensino a resolução de problemas pretende atingir uma finalidade. Esta finalidade é o desenvolvimento do pensamento reflexivo. Não tem por objetivo só a solução do problema, mas sim levar o aluno a passar por um caminho do pensamento científico utilizando o raciocínio indutivo e dedutivo que leva à descoberta”.

Voltando à organização das unidades de trabalho em EVT, estas centram-se numa determinada situação que se pode encarar globalmente como problema, contendo, este mesmo, problemas de âmbito mais restrito. Organizam-se segundo as fases do método de resolução de problemas, englobam as áreas de exploração e implicam o tratamento de conteúdos que vão sendo necessários, mas não se centram neles. As estratégias de ensino assumem uma grande importância didática, porque a sua estrutura condiciona a relação dos alunos com a tarefa, dos alunos entre si e do modelo de comunicação professor/aluno. Os métodos que dão importância à individualidade do processo de aprendizagem do aluno derivam do funcionalismo de Dewey, ao considerar que a reflexão durante a ação é indispensável à aprendizagem, sendo esta, em sentido lato, a origem do método de resolução de problemas (Gomes, 2005).

“Com base nesta ideia surge o método de projeto que consiste numa proposição metodológica que visa a solução de um problema, que lida com factos, situações e coisas e não somente com ideias, que tem que se basear em algo material, que realiza algo concreto” (Gomes, 2005, p.56). Todo o projeto deve nascer de um problema que desperte o interesse do aluno, a ponto de desejar resolvê-lo. Neste sentido, o método torna-se um processo de

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

criação. O processo interiorizado torna-se numa capacidade, autonomia para resolver qualquer tipo de problema.

Finalizando, devemos considerar que a EVT nos conduz à prática de explorações plásticas que utilizem, intencionalmente, os elementos visuais, em articulação com os instrumentos específicos de compreensão e reflexão do mundo técnico e da ação sobre ele, enquanto que a sua metodologia nos leva a pôr em prática atividades conducentes à resolução de problemas, centradas nos alunos, centradas no ensino pelo processo e na integração da forma expressiva e produtiva da ação. Saliente-se, por ser digno desse registo e destaque, ao longo desta comunicação temos referido a EVT como disciplina que ainda existe, de facto, no currículo. Mas existe, mesmo, na Região Autónoma dos Açores e mesmo em território continental, o programa nunca foi revogado, como veremos mais adiante.

A revisão curricular e o fim da disciplina de EVT

Até aqui, enquadrámos a disciplina de EVT no currículo e enunciámos as suas principais orientações metodológicas que foram importantes para o desenho e desenvolvimento da formação global das crianças e jovens e apresentadas nesta comunicação. No entanto, torna-se obrigatório destacar alguns elementos chave que levaram à eliminação desta disciplina do currículo do 2º CEB, antes mesmo de realizarmos outras abordagens a situações e contextos similares à própria disciplina de EVT, não a chamando como tal, mas a espaços de aprendizagem que radicam na sua filosofia e metodologia.

No final do ano de 2010 o Conselho de Ministros aprovou uma proposta de Decreto-Lei do Ministério da Educação que alterava os currículos do ensino básico e secundário. Essa proposta, bastante questionada pelos professores (em especial os docentes da disciplina de EVT) mantinha a disciplina de EVT no currículo do 2º CEB e os mesmos tempos letivos semanais mas acabava com o modelo de docência da disciplina: o par pedagógico (dois professores em simultâneo, na sala de aula desta disciplina). Fazendo uma curta retrospectiva, antes da reorganização curricular ocorrida em 1991, aquando da criação da disciplina de EVT, existiam duas disciplinas: a Educação Visual (EV) e os Trabalhos Manuais (TM). Nessa altura existia um docente a lecionar a EV e dois a lecionar a disciplina de TM, também com uma carga horária bastante alargada: 3 tempos letivos de EV e 5 tempos letivos de TM. A revisão curricular de 1991 que implementou a disciplina de EVT fez com que essa área curricular passasse a ser lecionada por dois professores (o modelo de par pedagógico) e com cinco tempos letivos semanais.

Foi pelos motivos aduzidos que muitos docentes foram contra esta medida que, para além de ser considerada pelos docentes desta área curricular uma questão laboral era também uma medida que apenas iria reduzir o número de professores sem que estivesse prevista

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

qualquer alteração ao programa da disciplina. De todo o modo, a medida proposta acabou por ser promulgada e publicada no Decreto-Lei n.º 18/2011 de 2 de fevereiro. No entanto, face às controversas propostas e devido ao movimento de professores, a medida acabou por ser revogada na Assembleia da República pela Resolução n.º 60/2011 de 23 de março. Assim, para o ano letivo 2011/2012, a disciplina de EVT manter-se-ia em vigor no 2º CEB com o mesmo modelo de docência em par pedagógico.

Depois dos acontecimentos descritos, o desenrolar do final do ano letivo 2010/2011 decorreu de forma regular mas, logo no primeiro período letivo de 2011/2012 o Ministério da Educação e Ciência divulgou uma proposta de Decreto-Lei que previa uma nova revisão da estrutura curricular que, de forma abrupta, acabava com a disciplina de EVT no currículo e propunha a sua substituição por duas novas áreas curriculares: a Educação Visual (EV) e a Educação Tecnológica (ET). Apesar do debate público existente em torno desta proposta e das dezenas de pareceres institucionais que eram manifestamente contra esta medida, esta revisão da estrutura curricular acabou por consumir-se com a publicação do Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho. Acabando assim a disciplina de EVT substituída por duas novas áreas curriculares no 2º CEB: a EV e a ET.

Como se pode depreender, esta revisão da estrutura curricular aconteceu resultando num forte e negativo impacto nas aprendizagens dos alunos nas áreas artísticas e tecnológicas, com com implicações nefastas que são naturalmente evidentes passados cinco anos.

As novas disciplinas de EV e ET no currículo

A revisão da estrutura curricular consagrada no Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho fez desaparecer a disciplina de EVT do currículo substituindo-a pelas disciplinas de EV e ET. Desde a apresentação da proposta que esta medida foi contestada sobretudo por se defender no preâmbulo da proposta “o fim da dispersão curricular”. Ora, numa análise imediata, acabar com uma disciplina e substituí-la por duas novas aumenta a dispersão curricular.

O que acabou por acontecer foi mesmo a eliminação da disciplina de EVT mas, para as novas disciplinas de EV e ET que foram criadas, não foram elaborados novos programas pois foram essas as indicações dadas através do gabinete do Ministro da Educação e Ciência a 31 de julho de 2012, “não serão elaborados proximamente novos Programas, mantendo-se em vigor o atual programa de Educação Visual e Tecnológica, que serve de referência para as Metas Curriculares de EV e de ET”

(cf. <http://apevt.files.wordpress.com/2012/08/respostaapevt.pdf>).

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

A partir destas premissas, ficava assim definida a nova matriz curricular, eliminando-se a disciplina de EVT mas mantendo-se o programa da mesma, agora para um novo contexto de duas novas disciplinas: EV e ET e para as quais viriam a ser publicadas metas curriculares que acabariam por substituir as metas de aprendizagem anteriormente elaboradas para a disciplina de EVT. As novas disciplinas de EV e ET no currículo do 2º CEB passaram a ser lecionadas apenas por um professor com apenas um bloco semanal de dois tempos letivos.

A nova disciplina de EV preconiza nas suas metas curriculares que “através da realização de ações e experiências sistemáticas, deverá desenvolver nos alunos a curiosidade, a imaginação, a criatividade e o prazer pela investigação, ao mesmo tempo que proporcionará a aquisição de um conjunto de conhecimentos e de processos cooperativos” (Rodrigues, Cunha & Félix, 2012, p.3). Estas metas curriculares de EV, segundo os seus autores, “estruturam-se em quatro domínios que se conjugam para o desenvolvimento de conhecimentos no contexto da Técnica, da Representação, do Discurso e do Projeto” (ibid, p.3). Para o caso concreto do 2º CEB, em EV, segundo os autores deste documento (as metas curriculares) as metas incidem sobre conteúdos como materiais básicos de desenho, os elementos constituintes da forma, a comunicação e narrativa visual, cor, espaço, património e discurso. Neste parâmetro, a análise de conteúdo feita em relação a estas metas curriculares apenas tem a lacuna de, na sua introdução, não referir a geometria. Temos assim oito blocos de conteúdos, sendo quatro deles correspondentes ao 5º ano e outros quatro ao 6º ano. Assim, depreende-se (e defende-se, pelos autores das metas curriculares) uma organização sequencial das abordagens o que, paradoxalmente, entra em profunda contradição com o programa de EVT em vigor que, como referido, permite uma gestão bastante flexível das aprendizagens e uma organização não sequencial das mesmas.

No caso particular das metas curriculares na disciplina de ET, pela análise de conteúdo realizada, é profundamente evidente que como a disciplina de Educação Tecnológica deixou de ser obrigatória no 3º CEB, as orientações que existiam para este ciclo de ensino acabaram por ser transpostas, em grande parte, para a nova disciplina de ET do 2º CEB. Assim sendo, tendo em conta que a ET no 3º CEB era uma disciplina eminentemente técnica, é muito complexo realizar uma ligação ao 2º CEB. Veja-se, por exemplo, que para ET “as metas incidem sobre conteúdos como a tecnologia e o objeto técnico, medições, comunicação tecnológica, fontes de energia, matérias-primas e materiais, movimentos, processos de utilização, fabrico e construção e estruturas” (Rodrigues, Carneiro & Ribeiro, 2012). Os domínios da EV e ET são os mesmos quatro. No caso dos conteúdos indicados, podemos verificar que para “medições”, “movimentos”, “energia” e “estruturas” existe umnexo lógico com os da disciplina de EVT mas a análise do documento das metas curriculares e a sua comparação com o programa de EVT releva claramente uma discrepância entre as aprendizagens propostas para um caso e outro.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

Numa breve resenha, e com as implicações evidentes no desenvolvimento deste estudo, acreditamos que o programa de EVT é neste momento de exequibilidade bastante complexa em contexto das novas disciplinas de EV e ET. Os professores, nas suas escolas, são obrigados a cumprir as metas curriculares de EV e ET deixando um pouco de lado as orientações do programa da disciplina de EVT.

A EVT no currículo e também a importância das TIC

A partir da revisão de literatura realizada não foram verificados resultados significativos sobre a integração de ferramentas digitais (programas e aplicações informáticas) na disciplina de EVT. Isto verifica-se sobretudo no âmbito da recensão de ferramentas digitais e indexação das mesmas aos conteúdos e áreas de exploração da disciplina de EVT. A abrangência dos estudos circunscreve-se a situações concretas para a abordagem de um determinado conteúdo ou uma determinada aplicação informática. De facto, não existem quaisquer referências no programa de EVT à utilização de aplicações informáticas ou da integração das TIC neste contexto educativo específico. Esta situação não é de estranhar pois o programa da disciplina de EVT remonta já a 1991, com mais de 20 anos e construído numa altura em que ainda não existiam nas escolas os recursos que hoje existem.

Passados apenas dez anos da entrada em vigor do programa de EVT, no decorrer do ano de 2001, e com a implementação do Decreto-Lei 6/2001, que o Ministério da Educação (ME), pelo Departamento da Educação Básica (DEB), publica o documento orientador “Currículo Nacional do Ensino Básico” (CNEB) e estipula, no mesmo, as competências essenciais a desenvolver durante a escolaridade obrigatória. Este documento apresenta o conjunto de competências consideradas essenciais no âmbito do currículo nacional incluindo as competências de carácter geral, a desenvolver ao longo de todo o ensino básico, assim como as competências específicas que dizem respeito a cada uma das áreas disciplinares e disciplinas, no conjunto dos três ciclos e em cada um deles. Além disso, explicita ainda os tipos de experiências de aprendizagem que devem ser proporcionadas a todos os alunos, bem como as competências transversais, nas quais se inclui a utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (DEB, 2001).

O CNEB (DEB, 2001) adota o termo “competência” apresentando-o como uma integração de conhecimentos, capacidades e atitudes, podendo ser entendida como “saber em acção” ou “em uso”. Ora, analisando o programa de EVT, inferimos que esta disciplina já trabalha por competências desde há quase quinze anos e, acresce ainda a efetiva integração das TIC. Tal como afirma Gomes (2005), ao promover-se o sistema de conhecimentos conceptuais e procedimentos expressos no programa de EVT, desenvolvem-se, enfim, as “competências” expressas no programa da disciplina, na unidade das suas finalidades e objetivos e nos produtos resultantes da sua lecionação. O próprio CNEB, na sua Introdução diz-nos que “não

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

se trata de adicionar a um conjunto de conhecimentos um certo número de capacidades e atitudes, mas sim de promover o desenvolvimento integrado de capacidades e atitudes que viabilizam a utilização dos conhecimentos em situações diversas, mais familiares ou menos familiares ao aluno” (DEB, 2001, p.9). Esta afirmação vai de encontro ao que afirma Gomes, quando, em relação ao programa de EVT e às competências estabelecidas no CNEB afirma que o programa da disciplina, ao contrário de uma dimensão curricular baseada na prescrição da matéria, do método e da ordem do ensino, tomou como conceito curricular “algo que se experiencia como interação e processo em curso”, privilegiando-se o conjunto de todas as experiências que o aluno adquire sob orientação da escola deixando aos professores a tarefa acrescida da gestão programática em ordem aos contextos (Gomes, 2005). Ao encontro destes pressupostos da disciplina de EVT, também o CNEB preconiza que o programa é flexível, permitindo diversos tipos de abordagens ou entradas programáticas, centrando-se no processo (DEB, 2001).

No caso das TIC, com a reorganização curricular do Ensino Básico, estabelecida no já referido Decreto-Lei 6/2001, estas passam a ter uma importância estratégica a nível do CNEB e, naturalmente, na disciplina de EVT. No preâmbulo do Decreto-Lei referido, estabelece-se que a utilização das TIC constitui uma formação transdisciplinar, a par do domínio da língua e da valorização da dimensão humana do trabalho. Isto significa que as TIC passam a integrar um leque de estratégias a utilizar na ação pedagógica, em todas as disciplinas e áreas disciplinares. O artº. 3º explicita mesmo que, nos princípios orientadores do currículo, deva existir a “valorização da diversidade de metodologias e estratégias de ensino e atividades de aprendizagem, em particular, com recurso a Tecnologias de Informação e Comunicação” (Decreto-Lei 6/2001). No próprio documento orientador, refere-se que as TIC integram o CNEB pelo “propósito das aprendizagens de carácter instrumental, cuja apropriação tem uma importância fundamental” (DEB, 2001, p.11).

Na nossa disciplina, há que elaborar, no plano de ensino/aprendizagem, unidades de trabalho que incluam conteúdos programáticos, que façam com que as TIC se tornem verdadeiros instrumentos de ensino, devendo os professores ser sensíveis às modificações profundas que as TIC provocam nos processos cognitivos, não bastando que os professores ensinem os alunos a aprender, mas, antes, “ensiná-los a buscar e a relacionar as diversas informações, revelando espírito crítico” (Rosmaninho, 2001, p.35).

Debruçando-nos agora sobre as dez competências gerais enunciadas no CNEB, verificamos que muitas delas vão ao encontro dos pressupostos metodológicos adotados há já muitos anos na disciplina de EVT. Aliás, nas secções referentes a cada uma delas, são descritas “Ações a desenvolver por cada professor” que não são mais do que sugestões metodológicas já descritas anteriormente e que fazem parte do processo de ensino/aprendizagem por nós adotado. A saber: a “abordagem de conteúdos da área do saber com base em situações e problemas”; a “rentabilização das questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno”; o

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

“apoiar o aluno na descoberta das diversas formas de organização da sua aprendizagem”; a “organização de atividades cooperativas e colaborativas de aprendizagem”; a “organização do ensino prevendo a pesquisa, seleção e tratamento da informação”; a “promoção de atividades integradoras de conhecimentos, nomeadamente a realização de projetos”; a “promoção intencional de atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista e resolver problemas”; a “realização de projetos que envolvam a resolução de problemas e a tomada de decisões; a “criação de diversas formas de organização da aprendizagem do aluno e a sua construção da autonomia para aprender” (DEB, 2001, pp.17-26), que, de entre outras, são estratégias já defendidas em EVT e que, desde a criação da disciplina, são ponto fulcral do processo educativo em EVT.

O contributo fundamental deste CNEB na disciplina de EVT é a utilização das TIC como recurso e estratégia cognitiva da aprendizagem. A utilização das TIC como ferramenta e recurso na sala de aula é entendida como uma área transversal. Os alunos, na sua aprendizagem, devem contactar por formas diversificadas com estes recursos. O professor, e neste caso o de EVT, deverá, nas suas planificações, englobar estratégias conducentes à rentabilização das TIC no processo de aprendizagem e formação geral dos alunos.

Nos novos paradigmas educacionais, em que o fenómeno estético, cultural e intelectual é tónica dominante, a informática assume um cariz pedagógico (Hargreaves, 1996). Acentuam-se cada vez mais as mudanças e as inovações de cariz pedagógico e tecnológico, principalmente as que se relacionem com a implementação de novos procedimentos facilitadores das transições e que fortaleçam as competências e os lugares dos vários intervenientes do processo educativo, mas sem termos a pretensão de que podemos aprender sem a ação e sem a intervenção dos atores tradicionais da aprendizagem (escola e professor), pelo menos neste nível de ensino. Não devemos, pelo menos, deixar de criar estratégias em que as dimensões relativas à capacidade de socialização bem como a da promoção de níveis importantes de aproximação entre as pessoas estejam implícitas (Charréu, 2000).

Um papel fulcral será então atribuído às linguagens visual e audiovisual - o que reforça a ideia da comunicação como pedra angular no processo educativo e das tecnologias (entendidas como "utensílios" para a expressão e comunicação entre os vários intervenientes nesse processo). Parece acolher unanimidade que os meios audiovisuais - com a TV “à cabeça” e mais recentemente o computador com os seus acessórios já tradicionais, ampliam, de uma maneira extraordinária, as suas capacidades, e constituem ferramentas indispensáveis para a uma boa e eficaz aquisição de conhecimentos. Pode enfim dizer-se que o seu âmbito de utilização pode atravessar todo o espectro do saber tradicionalmente constituído, das humanidades às ciências da terra e da vida, das artes às ciências exatas (ibid). Por outras palavras, podemos dizer que nos é possível construir uma boa parte das

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

nossas aprendizagens em "autogestão", se for essa a nossa vontade e, principalmente, se tivermos meios materiais para isso.

Como acabámos de referir, a transmissão de conteúdos de aprendizagem não é património exclusivo do professor. De facto, parte de uma realidade educativa mais ampla a transmissão de informação ou a facilitação de experiências de aprendizagem a partir das novas tecnologias. Não se trata obviamente de negar a figura do professor, mas antes propor uma nova função como dinamizador e facilitador das aprendizagens do aluno, até porque a cada dia são mais numerosos os recursos materiais e equipamentos técnicos que o mercado põe à disposição das escolas, daí a importância do recurso às tecnologias (Rodriguez & Rodriguez, 1998). Esta emergência das TIC no contexto educativo atual demonstra que a utilização do computador em grupo melhora, em termos gerais, o desempenho escolar. Aqui, o professor também deverá ter um papel de coordenação muito importante (Freedman, 1997). Sob um ponto de vista construcionista, uma vez que os nossos pensamentos, sentimentos e experiências são produto da linguagem (Burr 1996), a interação entre duas (ou mais) pessoas, deverá ter implicação nas formas de sociabilização do indivíduo em situação de aprendizagem, e também depois dela (Charréu, 2000).

Segundo Jonassen (1994), o aprendiz que constrói as suas próprias representações compreende melhor e recordar-se-á do que aprendeu, sendo a colaboração um instrumento essencial para a construção de uma representação do conhecimento. O aluno aprende usando as tecnologias como ferramentas que o apoiam no processo de reflexão e de construção do conhecimento (ferramentas cognitivas), passando a questão determinante a não ser a tecnologia em si mesma, mas a forma de encarar essa mesma tecnologia, usando-a sobretudo como estratégia cognitiva de aprendizagem (Jonassen, 1996).

Mas, se até aqui demos enfoque ao CNEB, posteriormente, com a criação das "Metas de Aprendizagem", para a disciplina de EVT as mesmas contemplavam claramente a utilização das TIC em contexto específico da disciplina, para além da competência transversal. Assim, nesse documento, especificamente para a disciplina, a Meta Final 8 era "O aluno utiliza as Tecnologias da Informação e Comunicação (ambientes digitais) para criar produtos gráficos estáticos e/ou dinâmicos" (cf. <http://metasdeaprendizagem.dge.mec.pt/>). Também as metas intermédias a desenvolver até ao 6º ano de escolaridade salientava de forma clara as várias experiências que podiam ser realizadas como por exemplo a identificação das vantagens e desvantagens de trabalhar num ambiente digital (exemplos da edição, registos e alteração da relação gesto e registo gráfico); a identificação da diferença entre as dimensões de trabalhar no ecrã e do trabalho real impresso; tratamento e edição de imagens e aplicação de cores, formas e a utilização de diversas ferramentas digitais; a utilização conjugada de meios técnicos convencionais e digitais; e ainda o acesso a fontes várias de informação.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

Como se pode constatar, a evolução realizada foi evidente mas, ainda não concretizada com a indexação de ferramentas digitais específicas para cada conteúdo ou área de exploração. No entanto, a evolução é notória, marcando já uma diferença óbvia entre o programa de EVT, as TIC como competência transversal e aqui, mais contextualizada. Tudo isto, também, fruto da implementação do PTE que equipou as escolas com recursos tecnológicos avançados.

Atualmente, com a revogação das “Metas de Aprendizagem” e entrada em vigor obrigatória, a partir de 2012 das “Metas Curriculares”, mais uma vez se alterou de forma abrupta o contexto. Não só o contexto curricular como as abordagens. Assim, da análise de conteúdo realizada às Metas Curriculares, apenas no Objetivo Geral 9, para o 5º ano de escolaridade, definido como “Distinguir códigos e suportes utilizados pela comunicação” é que se apresentam descritores que focam a integração das TIC. Na nossa opinião, não tanto numa utilização transversal mas apenas contextual e muito circunscrita a este contexto da “Comunicação” ao apresentar descritores como “Identificar meios de comunicação e a sua evolução em função da evolução técnica e social (sonora – telefone, rádio, podcast; escrita – jornal, revista, cartaz, BD; audiovisual - televisão e cinema; multimédia, hipermédia – CD, TV digital, internet) (Rodrigues, Cunha & Félix, 2012, p. 7). Ora, esta abordagem é demasiado redutora e apenas se aplica à identificação de contextos históricos e evolução técnica e social, não se encontrando na disciplina de EV no 2º CEB qualquer outra referência, tal como a disciplina de ET que omite a utilização das TIC.

Mas, o que se avinha agora, com nova equipa governamental e uma visão política diferente para o Ministério da Educação. Qua mudanças estão a iniciar-se a partir de 2017/2018 em fase experimental e posteriormente de forma global? Disso daremos conta, de seguida, nesta comunicação e artigo.

Síntese: Das Origens Ao Fim Da EVT E Novas Interrogações Atuais E Para O Futuro

Neste capítulo pretendemos sistematizar, em resumo, a cronologia da disciplina de EVT, desde as suas origens e evolução ao longo de cerca de 20 anos e o que se sucedeu após o seu fim e como se encontra atualmente o panorama desta área tecnológica e artística no 2º ciclo do ensino básico. Uma análise breve e por pontos, o mais rica e diversificada, isto é documentada, quanto possível.

- i) Construção de uma reforma curricular em 1989, por uma equipa liderada pelo Engenheiro Roberto Carneiro e implementada em 1991 com os “novos

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

programas”. No 2º CEB deixam de existir as disciplinas de Educação Visual (EV) e Trabalhos Manuais (TM) e surge a nova disciplina de Educação Visual e Tecnológica. Esta reforma, não uma mera revisão curricular, mas uma verdadeira reforma curricular, fez “cair” as disciplinas de EV e TM e surge a nova disciplina denominada EVT. A EVT surge então como uma nova área curricular, de natureza interdisciplinar, que veio a ocupar o espaço das disciplinas de EV e de TM do plano de estudos anterior. Neste contexto, a nível conceptual, quando a EVT foi criada, constituiu-se como uma disciplina inteiramente nova, decorrente de um modelo conceptual de integração, não correspondendo à mera acumulação/adição dos componentes considerados (EV e TM), marcando uma conceção que recusava o mero somatório de disciplinas, resultando antes de uma construção curricular integradora de duas componentes disciplinares específicas: de educação visual e de educação tecnológica. Destaque-se que neste novo paradigma o tempo atribuído é substancialmente menor: antes de 1991 a disciplina de EV tinha 3 tempos e 1 professor e a de TM tinha 5 tempos e 2 professores. Com esta reforma de 1991 a EVT passa a ter 5 tempos e 2 professores.

- ii) A EVT surge assumida como “uma abordagem integrada dos aspetos visuais e tecnológicos dentro de uma área pluridisciplinar de educação artística e tecnológica é, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, a solução apresentada pela Proposta de Reorganização dos Planos Curriculares para a formação estética e tecnológica ao nível do 2º Ciclo do ensino básico”. No entanto, verifica-se o primeiro corte de horas e redução de professores nestas áreas, acrescido dos conflitos que perduraram durante muitos anos nas escolas, fruto da divergência entre muitos professores e as suas áreas de formação inicial que só ao fim de uma década se começou a dissipar com a implementação e integração plena de muitos docentes formados no paradigma da EVT nas Escolas Superiores de Educação. Saliente-se ainda que EVT surge com um currículo integralmente novo, como referido anteriormente, com 11 conteúdos e 13 áreas de exploração, num programa de ciclo (2º ciclo) e com um perfil de saída no final do 2º ciclo do ensino básico.
- iii) A organização semanal da disciplina de EVT, na mancha horária com 5 tempos, era organizada em dois blocos de 2 tempos e outro de 1 tempo ou então, uma vez que os tempos isolados eram prejudiciais para o desenvolvimento de determinados trabalhos, as escolas optavam pela organização de 3 tempos mais 2 tempos, todos eles com intervalos entre tempos de aulas e não como agora existe, com 2 tempos seguidos. Na altura, cada tempo correspondia a 50 minutos.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

- iv) Mesmo quando a disciplina de EVT foi eliminada do currículo do 2º ciclo do ensino básico, em 2012, o programa manteve-se em vigo (tal como ainda está, nos nossos dias, paradoxalmente), mas quanto a esta questão destacaremos alguns pontos mais adiante. Importa agora referir como era organizada a disciplina de EVT, a sua metodologia, como se operacionalizava. Consideravam-se na disciplina de EVT três campos de intervenção: “ambiente”, “comunidade” e “equipamento”. Existiam ainda onze conteúdos (comunicação, energia, espaço, estrutura, forma, geometria, luz/cor, material, medida, movimento e trabalho) e treze áreas de exploração (alimentação, animação, construções, desenho, fotografia, horto-floricultura, impressão, mecanismos, modelação/moldagem, pintura, recuperação/manutenção de equipamentos, tecelagens/tapeçarias e vestuário) possíveis de ser trabalhadas em contexto educativo de EVT. Estas últimas eram entendidas apenas como propostas de trabalho possíveis, sem função normativa, mas que esclareciam o professor sobre a articulação das várias componentes curriculares possíveis.
- v) Os três campos de intervenção referidos, tal como as áreas de exploração e os conteúdos, serviam, não só como enquadramento para uma planificação que se pretendia o mais aberta possível, mas também para “promover a diversificação da experiência do mundo vivido pelos alunos. Para se garantir um leque de experiências suficientemente aberto e enriquecedor do repertório pessoal dos alunos, a planificação dessas unidades de trabalho não deveria constituir um quadro rígido, definido à partida para toda a ação a desenvolver, devendo antes estabelecer-se uma estrutura a revestir gradualmente, à medida que o trabalho se ia desenrolando. Para organizar essa estrutura, o professor deveria ter em conta quatro fatores e que eram (1) o nível etário dos alunos; (2) os objetivos gerais relativamente a atitudes, valores, aptidões e conhecimentos; (3) as áreas de exploração; (4) as circunstâncias e recursos existentes na escola, ou fora dela.
- vi) Neste contexto, era a própria natureza da disciplina que acabava por definir a sua metodologia, centrada no processo de resolução de problemas, em que a autoformação futura do aluno e a sua independência na resolução de novos problemas eram preponderantes. A perspetiva que se tem hoje da resolução de problemas possibilita uma dimensão muito mais abrangente do que a simples meta/finalidade. Apesar das fontes curriculares da disciplina de EVT darem enfoque ao italiano Bruno Munari e aos trabalhos que desenvolveu na área das artes e do ensino do design na década de 70 do século passado, o método de resolução de problemas aparece em pedagogia pela mão de Dewey. As orientações metodológicas da disciplina destacavam o processo de

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

desenvolvimento das unidades de trabalho onde se começava por tentar definir melhor o problema, investigando as limitações e os recursos para a sua solução, imaginando-se soluções diferenciadas entre as quais se seleccionam os instrumentos, avaliando-se alternativas e tendo como referência para essa avaliação os dados recolhidos. Seleccionava-se a solução escolhida e era planeada a forma de a realizar para, finalmente, a executar e testar os resultados (que, por sua vez, poderiam levantar novos problemas).



Figura 1 – Esquema conceptual da Metodologia de Resolução de Problema em EVT, como nos programas da disciplina da DGEBS (1991)

- vii) E hoje, do que se fala? Alguma novidade ou metodologia recente? Conhecem o PBL? – Problem Based Learning (primeira definição do conceito, em medicina, por Wood, 2003) ou ainda o Project Based Learning? Sim, é um facto que hoje em dia pouco se fala no Método de Resolução de Problemas. Fala-se muito e continuará a falar-se cada vez mais da sigla PBL, nada mais do que Problem Based Learning ou ainda Project Based Learning (que apesar de múltiplos contextos, com este termo concreto, tem definição em 2011 por Markham), que nada mais são do que a aplicação deste método de resolução de problemas, baseado em trabalhos de projeto ou por projetos a múltiplas áreas, sejam elas no ensino ou noutras.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS



Figura 2 – Esquema de funcionamento do Project Based Learning, por EdTech Chronicle



Figura 3 – Visualização de outro esquema do Project Based Learning, por News Post - The Red Oaks School

- viii) E as salas de aula do futuro? O que são e como devem ser? Também ouvimos falar das salas de aula do futuro (Lewin e McNicol, 2014). Há teorias do que são, do que devem ter, integrando muitas tecnologias. Mas qual será, mesmo, a verdadeira sala de aula do futuro, daquilo que as nossas crianças e jovens precisam? Não seriam as salas de aula de EVT verdadeiras salas de aula do futuro, onde apenas se necessitaria de integrar alguns equipamentos

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

tecnológicos e mais do que tudo, uma espaço que não se fecha em si mesmo mas se abre e expande no exterior?



Figura 4 – Sala de aula do futuro na visão da SISip

- ix) E já ouviram falar dos MakerSpaces? (definições mais consensuais em contexto educativo por Sheridan et. al., 2004 e Loertscher et. al., 2013) Também os makerspaces são dados como a solução para tudo e uma panaceia. Parece que se descobriu que a aprendizagem pela descoberta, pela descoberta e experiência, pela fazer é a solução. Mas não seria a EVT um grande espaço do fazer? Um makerspace também interdisciplinar?



Figura 5 – Imagem de Digilent blog de um *Makerspace*

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

- x) Voltando ao currículo, na revisão curricular de 2001, aquando das “Competências Essenciais”, há a primeira revisão da estrutura curricular de 1991. É a primeira vez em que as disciplinas surgem agrupadas por áreas e neste contexto a EVT surge integrada na área de Educação Artística e Tecnológica, juntamente com a área de Educação Musical, uma vez que Educação Física surge sempre com componente específica. Veja-se o quadro apresentado. Em muitas escolas é dado o “primeiro corte” nas horas e EVT deixa naturalmente de ter 5 tempos letivas para passar a ter apenas 4 uma vez que os outros 2 são para Educação Musical. EVT mantém-se em regime de docência de par pedagógico. Nesta nova matriz, surgem, no entanto, as chamadas “áreas curriculares não disciplinares” como estudo acompanhado, área de projeto e formação cívica. A área de área de projeto era normalmente dada com um professor de EVT e de outra área. Tanto esta como a de estudo acompanhado em para pedagógico e formação cívica pelo diretor de turma.

Áreas curriculares disciplinares	Modelo actual					
	5.º		6.º		Total	
	45'	90'	45'	90'	45'	90'
Línguas e Estudos Sociais:						
Língua Portuguesa	10	5	11	5,5	21	10,5
Língua Estrangeira						
História e Geografia de Portugal						
Matemática e Ciências:						
Matemática	7	3,5	7	3,5	14	7
Ciências da Natureza						
Educação Artística e Tecnológica:						
Educação Visual e Tecnológica	6	3	6	3	12	6
Educação Musical						
Educação Física	3	1,5	3	1,5	6	3
Educação Moral e Religiosa	1	0,5	1	0,5	2	1
Áreas curriculares não disciplinares:						
Área de Projecto	6	3	5	2,5	11	5,5
Estudo Acompanhado						
Formação Cívica						
Oferta da escola	1	0,5	1	0,5	2	1

Quadro 1 – Matriz curricular do 2º CEB após revisão curricular de 2001

- xi) No final de 2011, perto do mês de dezembro, surge uma proposta que vem a ser aprovada posteriormente em conselho de ministros e que faz sair uma revisão da matriz curricular e na qual elimina o regime de docência de par

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

pedagógico na disciplina da EVT. Depois de um longo período de luta dos professores de EVT, é revogado esse decreto-lei e represtinado o documento legal anterior. A ter acontecido, esta alteração implicaria a redução quase para metade do número de professores, mas para além disso, sem qualquer alteração programática, num programa de EVT de 1991 e que já havia sofrido a perda de um tempo letivo, seria impraticável...

- xii) O que é certo é que no espaço de pouco meses, o governo caía e cessava funções. Um novo governo, como Nuno Crato à frente do MEC, vem defender uma nova matriz curricular, sendo a maior das bandeiras acabar com a “dispersão curricular”. Como tal, “acabou a dispersão”, eliminando no 2º ciclo a disciplina de EVT e substituindo-a por duas novas, EV e ET (já para não falar na quase eliminação da ET no 3º ciclo). Veja-se o modelo que era atual, na altura e a proposta... Uma nota, acabava EVT e acabava definitivamente o par pedagógico. Na altura, isso veio a acontecer quase na totalidade como se vê no quadro na proposta que era apresentada, na primeira versão. Tanto no 5º como no 6º ano apenas 2 tempos para EV e 2 tempos para ET. Mas, reparem, na versão inicial, quadro da direita e que é proposta, esses 2 tempos eram a dividir entre ET e TIC. Faça aqui um “à parte”: já viram a proposta atual do PAFC onde precisamente as TIC aparecem no bloco, na área onde estão EV, ET, EM? Pois precisamente, a confusão entre ET e TIC, querendo colocar tudo em “tecnologias” e um caminho perigoso... Na altura, as TIC passaram para o 7º ano de escolaridade... Mas...

Actual	(+45 minutos)		Proposta	(+45 minutos)	
	5.º	6.º		5.º	6.º
Áreas curriculares disciplinares					
Línguas e Estudos Sociais			Línguas e Estudos Sociais		
Língua Portuguesa	12	12	Língua Portuguesa	12	12
Língua Estrangeira			Inglês		
História e Geografia de Portugal			História e Geografia de Portugal		
Matemática e Ciências			Matemática e Ciências		
Matemática	9	9	Matemática	9	9
Ciências da Natureza			Ciências da Natureza		
Educação Artística e Tecnológica			Educação Visual	2	2
Educação Visual e Tecnológica	6	6	Educação Musical	2	2
Educação Musical			Educação Tecnológica / TIC	2	2
Educação Física	3	3	Educação Física	3	3
Educação Moral e Religiosa	1	1	Educação Moral e Religiosa	1	1
Área curricular não disciplinar			Apoio ao Estudo (facultativo)	5	5
Estudo Acompanhado	3	3	---	---	---
Formação Cívica			---	---	---
Total	33(34)	33(34)	Total	30(36)	30(36)

Quadro 2 – Primeira proposta de revisão curricular apresentada por Nuno Crato e comparação com a de então. A proposta não ficou como se apresenta e as TIC passam para o 7º e 8º anos.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

- xiii) ... mas é precisamente a confusão instalada. De forma atrapalhada e sem qualquer sentido, é comunicado que o programa de EVT se mantém em vigor. Foi assim em 2012 e continua assim hoje, em 2017. As metas curriculares, documentos sem sentido, sem qualquer articulação possível com EVT, um programa de EVT com uma disciplina que não existe.
- xiv) E hoje? Hoje, em 2017, temos muitas escolas-piloto a testar este ano letivo o PAFC – Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular, com um perfil de saída da escolaridade obrigatória e documentos para todas as disciplinas, as chamadas “Aprendizagens Essenciais”. Mas numa leitura atenta, verificámos que todos esses documentos nada trazem de novidade, bebem em alguns outros, alguns bem antigos e que acabam por não ser grande novidade. Mas pior... Sabem o que é pior?...



Figuras 6 e 7 – Imagens do site da DGE sobre o novo Perfil dos Alunos e as Competências Essenciais no apresentado como novo Currículo do Século XXI, em 2017.

- xv) ... é verdade, para os novos documentos “Aprendizagens Essenciais” de EV e ET no 2º ciclo teve-se em conta os documentos curriculares em vigor e que são o programa de EVT de 1991 e ainda as metas curriculares de 2013/2014 do tempo de Nuno Crato. E perguntamos: continuamos a ter programa de EVT em disciplina que não existe, articuladas com metas curriculares em vigor e agora apresentam-se as “aprendizagens essenciais”. Perguntamos: quando haverá coerência nestas áreas? Um único documento estruturante. Destacámos que no site da DGE é claramente definido e apresentado que os documentos “aprendizagens essenciais” foram construídos com base nestes documentos e que os mesmos são os que estão em vigor. Este ano piloto do PAFC bem podia levar a conclusões muito coerentes. E lançar novamente a EVT?

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

Documentos Curriculares em Vigor				
Ensino Básico				
Disciplinas/ áreas disciplinares	Programa/ ciclo de ensino/ ano escolaridade	Programa/ ano de homologação	Metas Curriculares (entrada em vigor)	Documentos de Apoio
Português	1.º, 2.º e 3.º Ciclos	(2015)	1.º, 3.º, 4.º, 5.º, 7.º, 9.º anos 2013/14 2.º, 6.º, 8.º anos 2014/15	Cad.Ap.MC Video FAQ Mat.Ap.Impl.MC DT GramTIC.pt
Matemática	1.º, 2.º e 3.º Ciclos	(2013)	1.º, 3.º, 5.º, 7.º anos 2013/14 2.º, 4.º, 6.º, 8.º anos 2014/15 9.º 2015/16	Cad.Ap.MC Mat.Ap.Impl.MC
Inglês	2.º e 3.º Ciclos	2.º e 3.º (1991)	5.º, 7.º, 8.º anos 2014/15 3.º, 6.º, 9.º anos 2015/16 4.º ano 2016/17 Reajustadas	QEQR PEL Documento de Apoio (Testes de diagnóstico)

Disciplinas/ áreas disciplinares	Programa/ ciclo de ensino/ ano escolaridade	Programa/ ano de homologação	Metas Curriculares (entrada em vigor)	Documentos de Apoio
Educação Física	2.º e 3.º Ciclos	2.º (1991) 3.º (2001)		
Expressões Artísticas e Físico-Motoras	1.º Ciclo	(1990)		
Educação Musical	1.º e 2.º Ciclos	1.º (1990) 2.º (1991)		
Educação Tecnológica	2.º Ciclo		5.º, 6.º anos 2013/14	
Educação Visual	2.º e 3.º Ciclos	3.º (1991)	5.º, 6.º, 7.º, 8.º, 9.º anos 2013/14	
Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)	3.º Ciclo 7.º e 8.º anos		7.º, 8.º anos 2014/15	
Português Língua Não Materna (PLNM)	1.º, 2.º e 3.º Ciclos	b)		
	EPE. 1.º, 2.º e 3.º			

Quadro 3 – Imagens do site da DGE com os quadros de documentos base tidos em conta para a elaboração dos novos documentos e orientações curriculares.

- xvi) ... mas é mesmo verdade. A disciplina de EVT ainda existe, ainda existe e está em vigor na região autónoma dos Açores e em regime de docência de par pedagógico e com resultados bastante alicerçados...

Componentes do currículo (por área disciplinar)	Carga Horária Semanal (x 45')			Total no ciclo
	5º	6º		
Línguas e estudos sociais				
Português	(5)	(5)	(10)	(22)
Língua Estrangeira I	(3)	(3)	(6)	
História e Geografia de Portugal	(3)	(3)	(6)	
Matemática e Ciências				
Matemática	(5)	(5)	(10)	(16)
Ciências da Natureza	(3)	(3)	(6)	
Educação Artística e Tecnológica				
Educação Visual e Tecnológica	(2)	(4)	(12)	(12)
Educação Musical	(4)	(2)		
Educação Física				

Quadro 4 – Imagens do site do Governo Regional dos Açores – SRE com o quadro onde ainda se apresenta a disciplina de EVT que ainda existe nos Açores e é lecionada por 2 professores.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

- xvii) Novos rumos? Quase no final desta comunicação, não será necessária uma reflexão profunda? Não será pertinente o regresso da EVT? Vejam, analisem, investiguem resumam aquilo que são as linhas orientadoras gerais dos makerspaces, da criação de projetos e grupos em contexto do PAFC e do trabalho interdisciplinar. Não estaremos, com alguns estrangeirismos, a falar apenas e só de EVT? A sempre inovadora EVT. Chamem-lhe o que quiserem, a sua essência está lá e acreditámos apenas se estar, por outra via, a dar razão à EVT e tentar recuperar muito tempo perdido. Veja-se um caso, por exemplo o programa Crianças Primeiro (Fernandes e Rodrigues, 2017) do CINANIMA, realizado no 1º CEB mas que poderia perfeitamente ser desenvolvido no 2º CEB, numa EVT ou outra que lhe queiram chamar... Vejam estes exemplos, de projetos que partem das origens e das tradições do concelho de Espinho e das localidades onde cada escola se insere e onde nascem, em articulação curricular os projetos de realização de filmes de animação em que neste caso, 1º CEB são trabalhadas todas as áreas do currículo.



Figura 8 – Capas dos DVD's com os filmes da 1ª e 2ª edição do Crianças Prime1rº do CINANIMA, produzido e realizado nas escolas de Espinho nos anos 2016 e 2017.



Figura 9 – Imagem de um trabalho desenvolvido em contexto escolar

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

Ou como um dos filmes deste ano, o “Castro de Ovil”, com profunda investigação histórica e um filme selecionado para o Prémio Nacional de Animação 2017, na categoria de filmes de Oficinas/Escolas...



Figuras 10 e 11 – Processo de produção de cenários e animação do filme “Castro de Ovil”

- xviii) Ou o caso dos livros Pop-Up... trabalhos onde se explora, em contexto de formação de professores, as técnicas e os mecanismos envolvidos. São 25 horas com professores que sabem e querem um contexto de EVT... que aprendem....



Figura 12 – Portefólio e recurso educativo técnico sobre pop-up

- xix) ... e que noutros casos, aplicam as técnicas aos seus contextos específicos, como no caso dos Açores, em que a cada ilha corresponde uma cor....

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

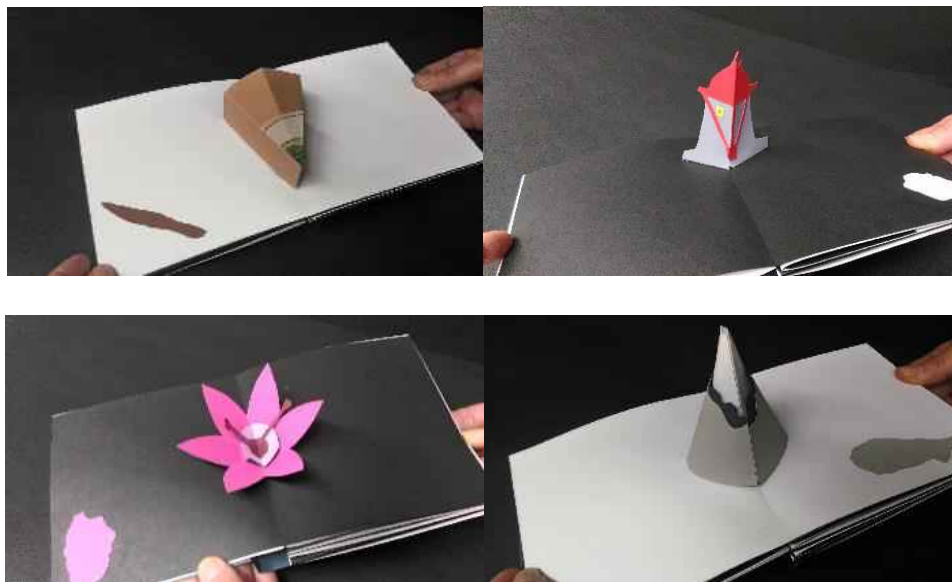
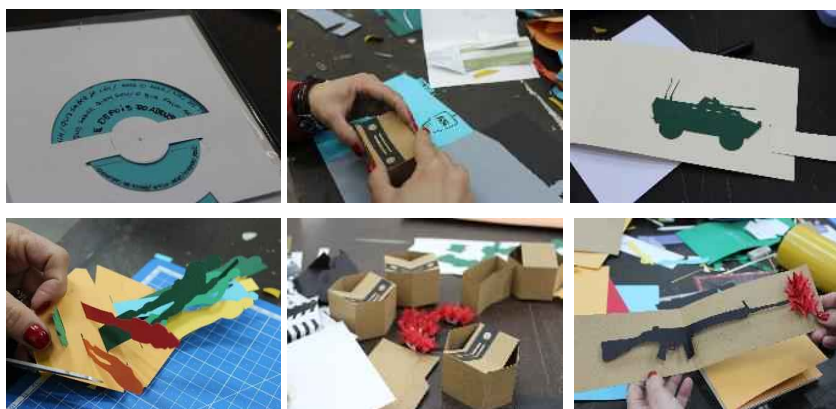


Figura 13 a 16 – Imagens de 4 trabalhos que compõem o livro 9 Ilhas, 9 Cores, desenvolvido em contexto de formação de professores, em 2017, na ilha de S. Miguel, Açores

- xx) ... ou em projetos, ainda, de formação de professores em que o mote é o “Despertar”, uma cronologia das 24 horas do 25 de Abril de 1974... mas que não é só para professores, pois sabemos que basta haver vontade e... lembram-se, dar tempo, o tão precioso tempo que necessitámos para fazer este tipo de abordagens com os alunos....



Figuras 17 a 22 – Imagens do trabalho desenvolvido em contexto de formação e execução do livro “Despertar” sobre a cronologia do 25 de Abril de 1974 em Portugal

- xxi) ... e com tempo, com vontade e dando-nos o que é necessário, apenas coerência e a nossa área, a liberdade é possível. Estes pop-ups, em que os professores numa formação quiseram levar aos seus alunos. Mas é preciso

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

coerência normativa... Mas é preciso tempo... Tempo que teve que ser cedido, de forma extra, para concretizar-se esta liberdade, em postais e em livro...



Figuras 23 a 26 – Trabalhos desenvolvidos pelos alunos de uma escola de Paços de Brandão, orientados pela docente Graça Tavares, sobre o 25 de Abril

E agora, que perspectivas? Não será a EVT, a Educação Visual e Tecnológica mais atual que nunca?

Conclusões

Chegados a este ponto, chegados a este ano de 2017, no atual panorama do ensino artístico, será que teremos alguma mudança, para breve? Esta e muitas mais questões se colocam e são urgentes resolver...

Voltemos ao tempo, ao tempo que falámos no início e que é necessário resgatar para dar às áreas artísticas, para trabalho com os alunos, para um desenvolvimento integral das crianças e jovens, em EVT. Sim, em EVT ou outra área que queiram criar mas que é nossa, dos docentes de EVT, pois como falámos, como testemunhámos, são abordagens que continuamos a fazer e a criação de espaços para isso, com nomenclaturas novas, estrangeirismos “charmosos e pomposos” não são mais do que aquilo que os docentes de EVT já fazem desde há mais de duas décadas e num princípio que já desde os anos da década de 1970 Bruno Munari começou a construir e que tão, mas tão atuais continuam.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

Urge a mudança! Já! E com tempo digno e de registo para o desenvolvimento de tal currículo!

O que mais será necessário para dar a educação artística e tecnológica que os Portugueses necessitam?

Bibliografia

- Burr, V. (1996). *Introducció al construccionisme social*. Barcelona: Ediciones Proa/Universitat Oberta da Catalunya.
- Charréu, L. (2000). Aprender no limiar das sociedades auto-aprendentes. *InFormar*, 15, 26-31.
- DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências Essenciais*. Lisboa: DEB – Ministério da Educação.
- Decreto-Lei nº 139/2012 - Diário da República nº 129/2012, Série I de 5 de julho.
- Decreto-Lei nº 18/2011 - Diário da República nº 23/2011, Série I de 2 de fevereiro.
- Decreto-Lei nº 6/2001 - Diário da República nº 15/2001, Série I-A de 18 de janeiro.
- DGEB (1991a). *Organização Curricular e Programas do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Vol. I. Lisboa: Ministério da Educação.
- DGEB (1991b). *Programa de Educação Visual e Tecnológica: Plano de organização do Ensino-Aprendizagem*. Vol. II. Lisboa: Ministério da Educação.
- Eisner, E., & Ecker, D. (1981). *Avaliação em Arte: Educating Artistic Vision*. Londres: Macmillan.
- Fernandes, P. O., & Rodrigues, J. A. (2017). Crianças Prime1rº: realização de filmes de animação com crianças do Ensino Básico. *Atas da V Conferência Internacional em Ilustração e Animação – CONFIA 2017*, 439-447. Barcelos: Instituto Politécnico do Cávado e Ave.
- Fonseca, M. A. (2001). Os Saberes Estruturantes da Educação Visual e Tecnológica. *InFormar*, 16, 56-59.
- Freedman, K. (1997). Visual Art/ Virtual Art: teaching technology for meaning. *Art Education*, July, 6-12.
- Gomes, C. (2005). A operacionalização do programa de EVT: da fusão das duas disciplinas ao presente. *InFormar*, 21, 51-58.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad*. Madrid: Ediciones Morata.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E TECNOLÓGICA NO ENSINO BÁSICO: EVOLUÇÃO, CONSTRANGIMENTOS E DESAFIOS AO LONGO DOS ÚLTIMOS 25 ANOS

- Jonassen, D. (1994). Thinking Technology. In *Educational Technology*, 34 (4), 34-37.
- Jonassen, D. (1996). *Computers as mindtools for schools: engaging critical thinking*. New Jersey: Merrill.
- Lewin, C., & McNicol, S. (2014). *Criar a Sala de Aula do Futuro: conclusões do projeto iTEC*. Online, acessível em <http://fcl.eun.org/itec>
- Loertscher, D. V., Preddy, L., & Derry, B. (2013). Makerspaces in the school library learning commons and the uTEC maker model. *Teacher Librarian*, 41(2), 48-51.
- Markham, T. (2011). Project Based Learning. *Teacher Librarian*, 39(2), 38-42.
- Porfírio, M. (2005). As competências essenciais em EVT: Contributo para desenvolvimento. *InFormar*, 21, 42-50.
- Resolução da Assembleia da República n.º 60/2011 (2011) – Diário da República nº 58/2011, Série I de 23 de março.
- Rocha, M. (1999). *Educação em Arte: Conceitos e Fundamentos*. *InFormar*, 12, 46-49.
- Rodrigues, A., Carneiro, J. M., & Ribeiro, E. J. (2012). *Metas Curriculares – Ensino Básico – Educação Tecnológica 2º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Rodrigues, A., Cunha, F., & Félix, V. (2012). *Metas Curriculares – Ensino Básico – Educação Visual 2º e 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Rodriguez, E., & Rodriguez M. (1998). El profesorado de enseñanza no universitaria ante los medios informaticos como recurso didáctico. *Actas do IV Congresso Galaico-Português de Piscopedagogia*, 526-529. (Ed. Leandro Almeida et altet) Braga: Universidade do Minho.
- Rosmaninho, N. (2001). *A Educação Visual e Tecnológica no Currículo do 2º Ciclo do Ensino Básico*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho, Braga.
- Sheridan, K., Halverson, E. R., Litts, B., Brahms, L., Jacobs-Priebe, L., & Owens, T. (2014). Learning in the making: A comparative case study of three makerspaces. *Harvard Educational Review*, 84(4), 505-531.
- Silva, A., San Payo, I., & Gomes, C. (1992). *Áreas Visuais e Tecnológicas*. Lisboa: Texto Editora.
- Wood, D. F. (2003). ABC of learning and teaching in medicine: Problem based learning. *British Medical Journal*, 326, 328-330.

SUSTENTABILIDADE DAS ARTES VISUAIS NA ESCOLA

Teresa Torres Eça - teresatorreseca@gmail.com

Palavras-chave: Educação, Educação Artística, Arte Educação, Criatividade, Educação para a cidadania, desenvolvimento sustentável, educação para a paz

Resumo

Neste artigo são tecidas algumas reflexões sobre as justificações da presença da educação artística e particularmente da educação das artes visuais no currículo escolar. A autora baseia as suas considerações em experiências de formadora de professores de educação visual e de disciplinas de artes visuais e apela para um questionamento constante das razões e dos espaços da educação artística. Descrevem-se alguns conceitos comuns dos professores sobre as dimensões das áreas artísticas, apontando teorias sobre o valor da educação artística, para levantar dúvidas que poderão ajudar a repensar os papéis da educação artística na sociedade. As questões levantadas apontam para um reposicionamento das práticas de educação artística para promover a educação para a paz, educação para a sustentabilidade e para a cidadania.

Palavras chave: educação artística; educação das artes visuais; educação visual; curriculum.

Condições

Nos últimos dezasseis anos vimos muitos dos nossos pressupostos derrubados, revisitamos muitos dos conceitos que tínhamos adquiridos e sobretudo estamos tentando encontrar alternativas a partir da educação para ajudar a construir indivíduos mais conscientes da sua responsabilidade social e ecológica. No virar do milénio Sábato dizia que vivemos na idolatria da técnica e da tecnologia (Sábato, 2000:91-92). Hoje temos consciência de que o modelo de conhecimento científico já não nos é muito útil no entendimento da educação que queremos para o futuro.

Na vida real os indivíduos pensam como sistemas complexos, trabalham em redes e precisam de ser criativos e flexíveis nos ambientes de mobilidade onde circulam. A racionalidade sistémica não se baseia em questões lineares de causa-efeito, para além de descrever e explicar um problema pretende-se também resolver o problema recorrendo a

SUSTENTABILIDADE DAS ARTES VISUAIS NA ESCOLA

várias disciplinas. As ciências da complexidade trouxeram visões holísticas, transdisciplinares, sem oposições entre teoria e prática; filosofia e ciências. Para a nossa visão sobre educação esta perspectiva trouxe-nos um paradigma diferente que integra o saber como conhecimento, compreensão e também ação coletiva.

Nas artes contemporâneas artistas estão também a questionar pressupostos tradicionais de quando é arte, como é arte e da função da arte na sociedade. Artistas, coletivos de artistas e coletivos de várias pessoas que se interessam em questionar problemas ecológicos e sociais através de media artísticos e outros trilham caminhos onde o impacto do processo artístico como interação com as pessoas é a finalidade mais importante da sua obra.

Por outro lado assistimos a um colapso dos modelos educativos vigentes desde o século XX, acrescido insucesso escolar; desmotivação dos alunos e professores e abandono da escola. Na vida real existem cada vez mais desequilíbrios sociais em populações envelhecidas. Temos consciência de que precisamos de maior inclusão social – de trabalhar questões éticas e de participação democrática. Sentimos que temos que desenvolver mais as questões de relacionamento pessoal e social na educação. As questões éticas pouco ou nada são valorizadas nos percursos educativos atuais, apercebemo-nos paulatinamente que todos os programas e campanhas de sensibilização para uma maior tolerância pela diversidade e justiça social fracassaram perante a crescente onda de intolerância e injustiça social na Europa.

Assistimos também ao acelerado impacto do câmbio climático e desastres ecológicos provocados pela falta de responsabilidade ecológica das grandes companhias. Demos o nosso melhor na consciência ecológica dos indivíduos com programas de educação ambiental mas continuamos com problemas de peso no que respeita às questões políticas e económicas da questão.

Perguntamo-nos então como os educadores estão a lidar com estas condições? Como estarão os artistas a refletir sobre isso? Como poderemos resistir ao pessimismo e continuar a acreditar em utopias de libertação?

Muitos discursos enfocam eixos comuns de atuação, onde a educação parece ter um papel importante no crescimento económico sustentável- da necessidade de uma educação com maior enfoque na resolução de problemas, criatividade, espírito crítico. Outras vezes apelam para a questão das guerras e conflitos- da necessidade da educação para paz e segurança

Das Grandes Expectativas Da ONU E Da UNESCO Para A Educação

Partindo da questão de Tedesco : Que valores, que concepção do homem e da sociedade desejamos transmitir? (Tedesco, 1995) propomo-nos visitar os discursos subjacentes aos grandes roteiros globais da educação artística e seu enquadramento na educação formal. Apela-se na UNESCO para um maior cuidado com o desenvolvimento sustentável.

O conceito de desenvolvimento sustentável é, normalmente, definido como o desenvolvimento que procura satisfazer as necessidades da geração atual, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem as suas próprias necessidades, significa possibilitar que as pessoas, agora e no futuro, atinjam um nível satisfatório de desenvolvimento social e económico e de realização humana e cultural, fazendo, ao mesmo tempo, um uso razoável dos recursos da terra e preservando as espécies e os habitats naturais. O filósofo István Mészáros no seu discurso da Cimeira dos 'Parlamentos Latino-Americanos' sobre a "dívida social e integração latino-americana", em Caracas, 10-13/Julho/2001 chamava à atenção para o facto de que o desafio do desenvolvimento sustentável requer grandes mudanças sociais, políticas e económicas nomeadamente no nosso entendimento do que é a igualdade . Nas nossas sociedades a desigualdade material é alicerçada pelo modo como os indivíduos *interiorizam* o seu "papel na sociedade", mais ou menos consensualmente resignando à sua categoria de subordinação aos que tomam decisões sobre as suas vidas. Esta atitude social sempre acompanhou as estruturas de desigualdade do capital, existindo uma *interacção recíproca* entre as estruturas materiais reprodutivas e a dimensão cultural, criando um círculo vicioso que prendeu a esmagadora maioria dos indivíduos a comportamentos de subordinação acrítica. Para caminharmos neste sentido necessitamos de trabalhar para uma cultura emancipadora. István Mészáros diz que numa alteração qualitativa para o futuro, o papel vital do processo cultural não pode ser subestimado. Pois não pode haver uma fuga ao círculo vicioso da desigualdade, a menos que desenvolvamos alguma espécie de interacção numa direcção emancipadora e crítica.

O sucesso requer a constituição de uma *cultura de igualdade substancial* , com o envolvimento activo de todos, e a *consciência* da nossa própria partilha de *responsabilidade* implícita na operação de um tal modo de tomada de decisões sem-adversariedade (István Mészáros, 2001).

Oito Competências Essenciais Para A Aprendizagem

As oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, definidas na recomendação da EU de 2006 ¹ dizem respeito a aptidões que se revestem de particular importância para a criatividade e capacidade de inovação. Em especial, são necessárias aptidões e competências que permitam ao indivíduo encarar a mudança como uma oportunidade, manter-se recetivo a novas ideias e respeitar e apreciar os valores dos outros. Perante a evidência de que a diversidade e os ambientes multiculturais podem estimular a criatividade, as políticas de educação inclusivas, destinadas a fomentar a tolerância e a compreensão mútua, encerram o potencial de transformar o crescente multiculturalismo das sociedades europeias numa vantagem para a criatividade, a inovação e o crescimento.

A Expressão cultural é listada como uma das oito competências necessárias para a aprendizagem ao longo da vida, referida também por mecanismos de certificação e validação como “Education & Training 2010” e “European Qualifications Framework (EQF) for Lifelong Learning”. Sem artes nem educação das artes a expressão cultural dos povos seria extremamente reduzida. O contributo de todas as artes para a cultura das comunidades é fundamental assim como é fundamental que se promova educação das artes com qualidade atribuindo-lhe espaço e tempo curricular adequado , e estudando o seu impacto na sociedade.

Segundo o relatório da ONU de 2012 ' Realizing the Future We Want for All' (ONU, 2012)² precisamos tomar consciência de problemas que em termos globais estão a afectar a humanidade e o planeta, a educação deveria desenvolver valores, capacidades e conhecimentos capazes de reformular atitudes sobre padrões de consumo e de produção de modo a atingir um desenvolvimento sustentável (ONU, 2012. p. 127). Neste contexto os domínios de aprendizagem deveriam ser vistos como membranas porosas onde a transdisciplinaridade seria a regra na operacionalização do currículo.

¹ Recomendação 2006/962/CE do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida (JO L 394 de 30.12.2006, p. 10).

² Para saber mais: <http://dev.un.org/millenniumgoals/beyond2015.shtml>

SUSTENTABILIDADE DAS ARTES VISUAIS NA ESCOLA

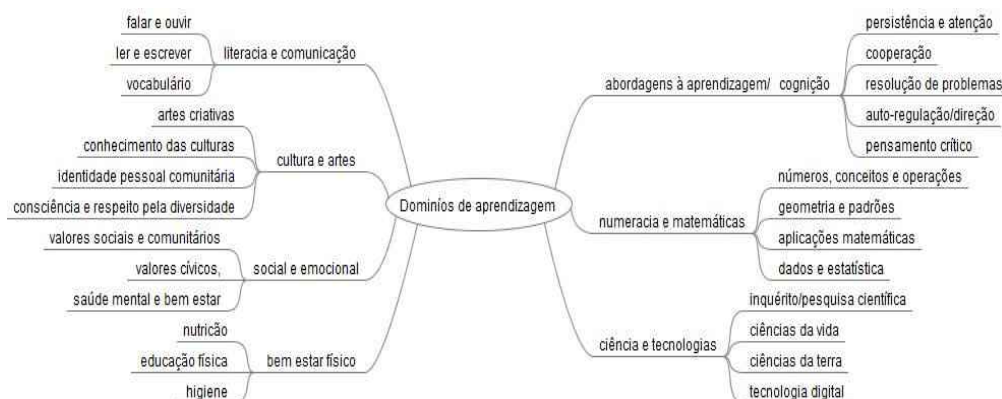


Figura 1: Domínios de Aprendizagem segundo o relatório de 'Learning Metrics Task Force' (UNESCO, 2015)

Das Nossas Expectativas

As escolas têm a missão de desenvolver as múltiplas formas da literacia, ou seja o desenvolvimento das capacidades dos alunos através das artes, ciências, matemática e outras formas sociais através das quais o significado é construído (Efland, 1999). A educação pode, a longo prazo, fazer face a problemas graves do planeta, pode preparar os jovens para o desenvolvimento sustentável e harmonioso, pode ser o único caminho para preservar identidades, sistemas económicos e equilíbrios ecológicos. O grupo da World Arts Alliance apelava, em 2006, para novos e mais adequados paradigmas da educação que transmitam e transformem a cultura através da linguagem humanista das artes, que é baseada nos princípios da cooperação e não da competição.

Gostaríamos de uma escola com mais autonomia e com maior transdisciplinaridade e com mais valorização da educação através das artes como polo gerador de projetos de trabalho conducentes a aprendizagens para a sustentabilidade. Uma escola valorizada pelo estado e pela sociedade em geral e valorizadora das comunidades que a constituem. Só assim se poderia trabalhar em novas e diferentes redes, nomeadamente as ancoradas na comunidade local (Figel, 2008). Mas para fazer essas redes é necessário desburocratizar a escola. É preciso que o estado reconheça a educação como fator chave no desenvolvimento económico do país e invista nele flexibilizando-o, encorajando os professores a desenvolver o seu papel profissional como mediadores de aprendizagem promovendo a produção cultural, o diálogo intercultural e a cooperação a nível local, regional, nacional e internacional com vista a desenvolver ambientes particularmente propícios à criatividade e à inovação tal como é proposto pelo Conselho Europeu (Eça, 2010 b).

SUSTENTABILIDADE DAS ARTES VISUAIS NA ESCOLA

As escolas vivem de costas voltadas para a comunidade, um castelo irreduzível, kafkiano, onde se pretende ensinar matérias alheadas da vida real, partindo de verdades universais, prontas a aplicar em qualquer lugar, independentemente das diversidades geográficas e culturais. Os professores, que deveriam ser os primeiros mediadores entre escola e meio, são tratados como peças de engrenagem da máquina pesada da escolaridade obrigatória universal. Aos pais, nada lhes é perguntado, os seus filhos vão ser obrigados a aprender o que o sistema acredita ser importante para o futuro. Os alunos não têm voz. No sistema quem se adapta sobrevive e é recompensado, quem não se adapta é discriminado. Trata-se de um sistema que vive pela bitola do insucesso.

O conhecimento é construído no contexto de situações de aprendizagem, situações essas que acontecem não só na escola, mas nos mais variados sítios de vivência dos alunos. A tarefa dos professores não se pode resumir à transmissão de um determinado número de conhecimentos, técnicas e processos de fazer artísticos. Mais do que isso a aprendizagem necessita de professores que facilitem a reflexão crítica sobre os conhecimentos, sobre as interpretações possíveis e que promovam espírito de inquérito e pensamento independente. Aprender não se limita à questão 'O que sabemos?' mas engloba questões mais amplas como 'O que somos?'. Através da educação artística tal questão não só é possível como é necessária. Através do fazer e do pensar sobre as artes nós alargamos o nosso pensamento sobre o mundo e sobre nós próprios. Em vez de procuramos dar a melhor interpretação pelo melhor perito de arte, seria bom fomentar o pensamento independente nos alunos ajudando-os a desenvolver associações e conexões para construir o seu conhecimento e o seus juízos de valor, ajudar a pensar sobre, a duvidar de discursos sociais implícitos nos textos curriculares (Steers, 2009). Enfim, os professores deveriam ajudar os alunos a completarem as suas ferramentas interpretativas críticas para que eles possam por si encontrar os seus significados pessoais e sociais, comparando, combinando e desafiando as interpretações dos outros. Necessitamos de um novo paradigma para a educação, de planos concertados entre lugares de aprendizagem, de novas formas de ensinar, aprender e avaliar que desenvolvam o pensamento crítico e independente, a imaginação, o sentido de risco, a curiosidade pelo conhecimento, a facilidade de comunicação em todas as áreas de expressão e conhecimento tendo em conta cada as diversidades individuais e culturais.

Coletivamente as artes oferecem aos jovens oportunidades únicas para compreenderem e criarem as suas identidades pessoais. Estimulam os estudos interdisciplinares, a tomada de decisões participativa e motivam os jovens e as crianças para uma aprendizagem ativa, criativa e questionadora. Por educação artística entendemos projetos de aprendizagem inicial e ao longo da vida centrados na apreciação e produção artística, integrando pedagogias refletivas e críticas através de novos e antigos meios de expressão, comunicação e produção artística que possam oferecer aos estudantes oportunidades para explorar os seus mundos visuais multiculturais e multi-tecnológicos (WWA Joint Declaration,

2006) . Na educação artística podemos construir projetos que capazes de desenvolver capacidades de cidadania crítica à luz da reconstrução social. Que são capazes de desenvolver capacidades de compreensão do eu e do outro através da interpretação crítica e da expressão cultural. Acreditamos que cada uma das artes deve estar presente na escola e que pela sua natureza específica podem colaborar com outras disciplinas em projetos de aprendizagem vinculados com a comunidade (Eça, 2009). Boas práticas na educação das artes podem ajudar os estudantes a ver melhor, a serem persistentes, ousados aprenderem com os erros, a fazer juízos críticos e a saber justificar as suas opiniões tal como foi explicado pela equipa de investigação Ellen Winner e Lois Hetland da Universidade de Harvard (Hetland, Winner, Veneema & Sheridan, 2007).

Referências

- Eça, T. (2009). Boas vindas à Criatividade e Inovação nas Escolas. Red Visual Nº. 9-10, maio 2009 ISSN 1697-9966.
- Eça, T. T. (2010). A educação através da arte para um futuro sustentável. Em A. A. Albano & L. E. Ostetto, Arte Educação: Pesquisas e Experiências em Diálogo. Campinas, Brasil: Cadernos CEDES 80. ISBN: 0101-3262, pp 13-.25
- Eça, T. T. (2010 a). A Educação Artística e as Prioridades educativas do início do século XXI. Revista Ibero Americana de Educación, nº 52, 127-138. ISSN: 1022-6508-X
- Etland, A. (1999). Culture, Society, art and Education in a Postmodern World. Comunicação apresentada na conferência da InSEA em Taiwan.
- EU (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006].
- Figel, J. (2008). The "2008 Jean-Jacques Rousseau Lecture": Check against delivery. Em The 2008 Skills and Human Capital Summit 'Raising Our Game, Staying Ahead'. Disponível em http://www.lisboncouncil.net/media/initiativeseducation/2008rousseaulecture_figel_160908.pdf
- Mészáros, I. (2001). O desafio do desenvolvimento sustentável e a cultura da igualdade substantiva. Conferência dada na Cimeira dos 'Parlamentos Latino-Americanos' sobre a "dívida social e integração latino-americana", em Caracas, 10-13/jul/2001.
- ONU (2012). Realizing the Future We Want for All - Report to the Secretary-General.UN System on the Post-2015 UN Development Agenda.
- Tedesco, J. C. (1995). El nuevo pacto educativo. Madrid: Grupo Anaya.
- Sábato, E. (2000). La Resistência. Barcelona: Seix Barral.

SUSTENTABILIDADE DAS ARTES VISUAIS NA ESCOLA

Steers, J. (2009). Creativity: Delusions, Realities And New Opportunities. The International Journal of Art & Design Education, Vol. 28-2,126-138.

Winner, E., Hetland, L., Veneema, S., & Sheridan, K. M. (2007). Studio Thinking: The Real Benefits of Visual Arts Education. Teachers College Press, ISBN 978-0-8077-4818-3

World Arts Alliance (2006). Joint Declaration. Disponível em http://www.insea.org/docs/joint_decl2006.html

ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO EM PORTUGAL: UMA HISTÓRIA DO PRESENTE

Jorge Ramos do Ó¹, Ana Luísa Paz²

¹Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, jorge.o@ulisboa.pt

²Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, apaz@ulisboa.pt

Resumo

O texto debruça-se sobre o ensino vocacional das artes em Portugal, aqui observado em três períodos históricos, articulados numa sequência cronológica cujos limites se situam em 1835 e 2012. Não trataremos da educação artística que tem lugar no chamado ensino regular, nem igualmente nos debruçaremos sobre o ensino profissional artístico, mas sim no chamado ensino especializado das artes (de nível básico e secundário), dando, ainda, maior enfoque à música, posto que é a sua aprendizagem que largamente predomina entre nós. Procuramos, em grandes linhas, traçar uma história, com o objetivo de assinalar e discutir a proveniência de muitas das convicções instaladas. Esta análise acabará por mostrar como o que hoje se chama de ensino especializado das artes se foi estruturando, em grande medida, por fora e até contra outras decisões tomadas à época pelos governos da educação. Procuramos, neste sentido, trazer uma panorâmica da realidade do ensino artístico especializado. Destaca-se, na produção deste conhecimento, a enorme massa de informação produzida por quase cinco dezenas de Grupos de Trabalho nomeados por iniciativa ministerial, a partir de 1971 até 2007, de Veiga Simão a Maria de Lurdes Rodrigues.

Palavras-chave: ensino especializado de música, educação artística, história do presente.

Introdução

Este artigo propõe uma história do presente do ensino especializado português, focando-se essencialmente no caso do ensino de música, entre 1835 e 2012. Tem como principal objetivo dar a conhecer os principais resultados da investigação realizada pelos seus autores no âmbito dos diferentes projetos de investigação em Educação e Ensino Artístico¹, não tendo, por esta razão, a pretensão de esgotar uma cartografia da produção científica ou dar conta de toda a massa documental que pode ainda ser perscrutada sobre o tema.

Procuramos destarte chamar a atenção para a necessidade de incluir na disciplina emergente de Educação Artística um problema da *história do presente da escola que temos hoje*, no sentido conferido por Michel Foucault em *Vigiar e punir* (2004), e retraduzido para a história da educação em diversos trabalhos académicos mais atuais (*inter alia*, Ó, 2003). Essas leituras pós-estruturalistas têm procurado sublinhar, recuperar e problematizar o facto de a escola da nossa modernidade ser, na verdade, o equivalente a uma manta de retalhos, de tal modo ela é constituída de ideias e práticas heterogéneas e mesmo contraditórias entre si, que se foram justapondo, adaptando e hibridizando, até se naturalizarem na forma que têm hoje. A recuperação dos contextos e das ideias que originalmente compuseram a nossa moderna escolarização permite, no nosso entender, relançar o rigor historiográfico dos problemas educativos, como também interferir na capacidade de pensar e intervir no espaço público, de modo crítico e conseqüente. Neste caso, mostrando que a escola e o quadro de pensamento a ela associada remete para formações discursivas outras, que pouco têm que ver com os problemas da sociedade atual, e que, liminarmente, a ideia de currículo que estamos continuamente a impor às crianças, jovens e académicos é altamente contingente e pode, a qualquer momento, ser retomada noutra rumo.

¹ Estudo de avaliação do ensino artístico especializado, coordenado por Domingos Fernandes (Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, FPCE-UL), financiado pela Direcção-Geral para a Formação Vocacional/ Ministério da Educação (DGFV-ME), decorrido entre 2006-2007; Elaboração de estudos complementares e coordenação do acompanhamento das recomendações propostas no estudo de avaliação, coordenado por Domingos Fernandes e Jorge Ramos do Ó (FPCE-UL), financiado pela Agência Nacional para a Qualificação/ Ministério da Educação (ANQ/ ME), decorrido em 2007; Coordenação do acompanhamento das recomendações propostas no estudo de avaliação, coordenado por Domingos Fernandes e Jorge Ramos do Ó (FPCE-UL), financiado pela Agência Nacional para a Qualificação/ Ministério da Educação (ANQ/ ME), decorrido em 2007-2008; De aluno a artista: inventividade, estatuto e herança na história da educação artística em Portugal (1780-1983), coordenado por Jorge Ramos do Ó (IE-UL), com financiamento da FCT, decorreu entre 2018-2013;); A produção do artista-investigador na Universidade: Repensando o dispositivo pedagógico nos estudos doutorais sob o signo da inventividade, coordenado por Jorge Ramos do Ó (IE-UL), decorreu entre 2015 até ao presente.

Pretendemos, assim, traçar um retrato, tanto quanto possível, abrangente do assentamento histórico da Educação Artística em Portugal, tendo como tese de partida que o passado nos é devolvido sob a forma de um espectro que não chegamos bem a compreender (Tavin, 2005).

2. Educação E Ensino Artístico: Uma Longa História...

Terminologicamente, a Educação Artística foi trazida para Portugal a partir de *Arts Education*, acabando por englobar as diferentes vertentes onde se entrecruzam educação e arte, bem como os diferentes ambientes onde estas experiências são proporcionadas. No nosso país tende a ser cada vez mais esbatida a tradicional barreira cultural entre Educação e Ensino Artístico. Fruto de uma tradição sul europeia, essa divisória identificava, de uma parte, uma educação destinada à sensibilização de públicos para as Artes no Ensino Pré-Escolar e Básico e, de outra parte, os contextos de aprendizagem de Artes nas Escolas Especializadas Artísticas (e.g., Conservatório) e Escolas Profissionais.

A leitura mais estrita de Educação Artística pode assim ser encontrada no documento em que a UNESCO (2006, p. 6) propugna a promoção da Educação Artística, equacionando três grandes linhas de atuação: (i) o estudo de trabalhos artísticos; (ii) o contacto direto com trabalhos artísticos (e.g., concertos), (iii) a prática artística. Esta definição contém em si mesma uma tensão sempre latente entre as suas componentes, a educativa e a artística (Baldacchino, 2015). A tendência artística da disciplina pretende mesmo que se considerem fora do seu campo os movimentos mais ligados à Educação, como a Educação Pela Arte (Read, 1982) e de Artes na Educação (Efland, 1976, 2002). Estes campos têm, todavia, sido também cabimentados em diversos estudos de Educação Artística e assumindo-se no entendimento que a Educação Artística tem tido no país.

No que respeita ao ensino especializado, a oferta formativa dirige-se aos domínios de Artes Visuais, Música e Dança, tendo-se verificado um incremento na procura, em particular com a implementação do apoio ao regime articulado no ensino de música (Fernandes, Ó & Paz, 2014). No Ensino Profissional Artístico, foram desde 2007 criados inúmeros cursos de produção e apoio à área artística, na área de artes do espetáculo, música, design. Tomando o caso específico do ensino de música, importa, ao longo deste texto, patentear como a própria evolução quer das demandas, quer das políticas educativas, tenderam a condicionar uma certa formulação da Educação Artística, entendida num sentido mais amplo.

No nosso entender, um passo importante tem sido realizado com a investigação de foro histórico. Esse gesto implica recuperar uma longa cronologia, que se inicia em 1780, sob o amparo do Intendente Pina Manique, com a fundação do orfanato estatal, a Real Casa Pia de Lisboa, onde as artes visuais e a música foram primeiramente ensinadas numa instituição

oficial. Importa também estender esse inquérito até, pelo menos, 1983, com as Reformas de Educação e Ensino Artístico que marcaram a nossa época presente (Vallera & Paz, 2014; Martins, 2012).

Deste modo, uma primeira genealogia – observável nos discursos políticos e institucionais da educação – associa educação artística com polícia, conforme foi conceptualizado no final do século XVIII, como um veículo para a regeneração social. A aprendizagem das artes esteve, desde a sua origem na modernidade educativa, relacionada com os ofícios, marcando, deste modo, um destino específico para a ‘salvação’ dos ‘menores em risco’, colocados debaixo da proteção do Estado (Vallera & Paz, 2014; Ó, Martins & Paz, 2013).

Em particular, o ensino artístico, sempre que problematizado à luz do Estatuto social e cultural dos alunos aos quais se dirige, e aos que almeja produzir, permite mapear as transformações ocorridas nas formações discursivas; nomeadamente naquela que permitiu a definição, implementação e a consolidação de disciplinas estéticas dirigidas potencialmente a todos os alunos, incluindo até a produção académica de estudantes (Cabeleira, 2013; Martins, 2012).

3. Ensino Especializado De Música: Um Caso De Especificidade

Historicamente, o ensino artístico especializado tem sido desenvolvido no nosso país a partir de quatro áreas estratégicas: Música, Dança, Teatro e Artes Visuais. Conforme tem sido notado pela literatura, este desenvolvimento não tem sido realizado com igual aprofundamento, sendo dado maior apoio à Música e às Artes Visuais.

Desde inícios da terceira década do século XIX, a Escola de Música do Conservatório de Lisboa e as Academias de Belas-Artes de Lisboa e Porto tiveram o epíteto de Reais, justamente por participarem de um plano de ação Estatal. No terceiro quartel do século XIX, esta política desenvolveu-se no sentido de ramificar a oferta formativa dentro de um sistema de ensino, que se ampliava e complexificava à medida que o número de alunos aumentava, face às pressões internas e externas para a alfabetização e escolarização da futura mole de trabalhadores e/ou cidadãos. No que respeita às Artes Visuais, recorde-se a formação das escolas industriais – futuro veio do ensino especializado – e a assunção das Artes Visuais, concretamente do Desenho, nos currículos escolares do ensino primário e liceal. Adentrando no regime democrático, verifica-se ainda mais uma ramificação, com a implantação dos cursos profissionais, que se diferenciam ainda hoje do ensino especializado. Apesar da proeminência concedida às Artes Visuais, visível no nosso ensino básico e nas formações

ENSINO ARTÍSTICO ESPECIALIZADO EM PORTUGAL: UMA HISTÓRIA DO PRESENTE

disponíveis no ensino secundário, profissional e superior, no ensino artístico especializado o contingente de alunos foi sempre muito baixo.

Conforme se observa no Gráfico 1, foi no contexto de uma formalização do chamado ensino especializado – aquele que conduz a uma formação artística proficiente e profissionalizante – foi no ensino de música que sempre se verificou um maior contingente de alunos. Esta expressão populacional manteve também os poderes públicos sempre atentos a este subsector, de tal forma que podemos observar ciclos de intervenção na oferta-procura.



Gráfico 1. Matrículas no ensino musical

Fontes: *Anuários Estatísticos* de 1875, 1884, 1903, 1921, 1931; *Estatísticas da Educação* 1940-1941, 1950-1951, 1960-1961, 1971, 1979-1982, 1991².

De modo muito resumido, a procura oferta e procura de formação musical, foi intervencionada em grandes períodos históricos, que não correspondem totalmente a tendências ideológicas, mas que se afirmam também dentro das grandes políticas educativas.

² Notas de leitura: 1940/41: inclui matrículas no Conservatório Nacional, Conservatório Municipal do Porto e Instituto de Música de Coimbra; 1950/51: Inclui, além das instituições anteriores, matrículas na Academia de Música da Madeira, no Funchal; 1970/71: Inclui pela primeira vez os estabelecimentos de Aveiro, Braga, Setúbal e Ponta Delgada.

4. PARA UMA PERIODIZAÇÃO DA HISTÓRIA DO ENSINO ESPECIALIZADO

4.1. A fundação e consolidação (1835-1930)

O primeiro período corresponde às datas de 1835-1930, identificado, *grosso modo*, com a criação do Conservatório Real de Lisboa. Este período caracteriza-se pela ampliação da oferta/procura formativa e pela consolidação de duas tipologias dessa procura. Verificou-se uma busca contínua de formações instrumentais profissionalizantes, nomeadamente em instrumentos de sopro, essencialmente procurados pelas classes mais humildes, com intuito de prática profissional e no âmbito da prática dos músicos militares (Gomes, 2002: 69). Ao mesmo tempo, a classe média, cada mais definida e abastada, vem também colocar os seus herdeiros – mais exatamente as suas herdeiras –, nas formações de canto, piano e violino. Esta nova dimensão social veio introduzindo um desequilíbrio, desde meados do século, na definição de uma missão do Conservatório Real de Lisboa (única escola oficial durante esta centúria). De tal modo que, após variegadas tentativas de reforma, introduz-se em 1930 uma medida de *numerus clausus*, um instrumento de garantia de qualidade há muito reclamada para o Conservatório lisboeta.

4.1.1. A hipótese do génio

A história do ensino artístico especializado de música em Portugal mostra-nos que *só alguns* acedem a uma formação que lhes permite aprender a cantar, tocar um instrumento, compor. A nossa proposta de uma historiografia do presente passa por suspender por momentos os conceitos de aptidão e talento construídas na modernidade, os quais inevitavelmente justificam as nossas decisões e práticas. E se tensionássemos a ideia de que o ensino musical deve ser reservado aos que demonstram a possibilidade de se tornarem... génios? Génio seria, assim, entendido como tecnologia de linguagem ao serviço da rarefação. Esta é uma possibilidade de *desnaturalização o conceito* que visa menos negar a sua existência do que propriamente interrogar a sua constituição.

Com efeito, verificámos recentemente que os conceitos que estruturam a rarefação do ensino musical foram sujeitos a uma mutação histórica, quer em termos da importância que ocupam na tomada de decisão e na constituição do indivíduo musical (como *talento*, que é hoje muito mais importante do que *virtuosidade*), como houve também uma transfiguração conceitual (Paz, 2014). Por exemplo, *vocação* deu lugar a *aptidão*; *criança prodígio* deu azo a

um conceito operativo de *precocidade*; *temperamento*, que nunca desapareceu completamente, acabou por ser subsumido aos conceitos calibrados pelas ciências psi, vertendo a sua importância para a ideia de *caráter* e, com cada vez maior força desde a década de 1920, de *personalidade*. De igual modo, enquanto no início de século se afluavam noções de *criação*, demanda-se hoje a *criatividade*.

Quase diríamos hoje que a aptidão, como conceito cientificamente suportado e calibrado, tomou o lugar do *génio*. Todavia, de acordo com o trabalho que temos vindo a desenvolver no Instituto de Educação no âmbito da continuação do projeto *De aluno a artista* o talento, a aptidão e uma série de outros conceitos que permitem calibrar as práticas artísticas têm também um lastro sociocultural, e com fundamentos na estratigrafia da pirâmide social, ao qual raras vezes se presta atenção. Por outras palavras, e de acordo com uma investigação recente, os músicos considerados bem-sucedidos em Portugal observavam as seguintes características:

- família com *capital musical* intergeracional acumulado
- formação inicial: contratação de um professor particular
- e/ou passagem por instituições de ensino da disposição estética legítima (e.g., Conservatório de Lisboa, progressivamente valorizado)
- e/ou culminância numa estadia no estrangeiro
- homem, residente em centro urbano (Lisboa ou Porto)
- com disponibilidade para compromisso profissional.

De facto, de acordo com este estudo, a disposição estética de origem (com vinculação à figura paterna, que até meados do século XX corresponde ao profissional de uma casa de classe média) foi fundamental até pelo menos à década de 1930, quando se finalizou a primeira era da história do ensino musical especializado. Essa constatação pode ser observada no Gráfico 2.

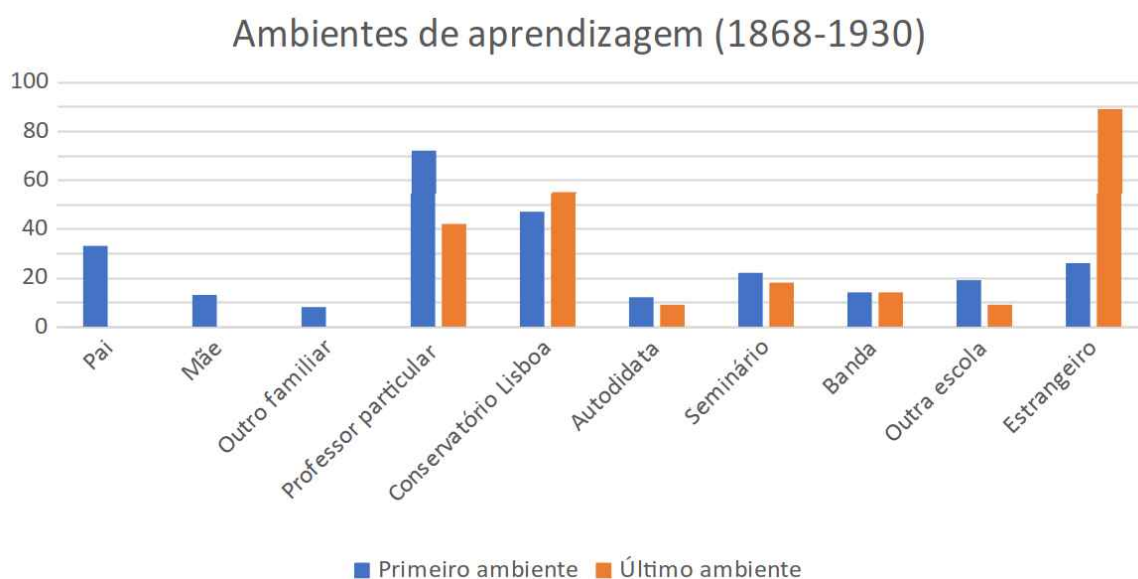


Gráfico.2. Ambientes de aprendizagem nas trajetórias de músicos bem-sucedidos

Fonte: Vieira, 1900a, 1900b; Castelo-Branco, 2010; cf. Paz, 2014, anexo 5

De facto, historicamente, as *famílias musicais* lançaram o seu 'génio' no ensino formal, de modo a que adquirisse conhecimentos e competências iniciados desde cedo. Estas crianças e jovens detinham forte conhecimento acumulado nas gerações anteriores e/ou num esforço de grande investimento numa geração.

4.2. A expansão institucional e a compressão populacional (1930-1974)

Inicia-se então aquela que consideramos a segunda grande época do ensino especializado, que decorre sensivelmente entre 1930 e 1974. Ela é marcada por um sentido generalizado da compressão da oferta formativa na escola da capital, acompanhado de um movimento de descompressão, com a criação de escolas e conservatórias de iniciativa privada e municipal noutras capitais de distrito. Entretanto, o Conservatório de Música do Porto, fundado em 1924, passa, pela mesma reforma de 1930, a estar obrigado ao mesmo plano de estudos oficial – foi a primeira instituição não estatal a garantir o paralelismo. Conforme nos indica o Gráfico 1 (acima), para as estatísticas da educação realizadas pelos serviços centrais, a expansão da oferta a título institucional manteve, mesmo assim, um baixo contingente de alunos envolvidos nesta formação. Esta situação explica-se por uma razão muito simples: para obter o diploma oficial, os alunos continuavam a ter de ser examinados em Lisboa ou

Porto, mantendo-se as restantes instituições em situação de menoridade, capacitadas apenas para os cursos que foram autorizadas a lecionar (Gomes, 2002 p. 137).

Pese embora os trabalhos de referência de Manuel Deniz Silva (2005) ou Maria Artiaga Barreiros (1999), a história do ensino especializado de música em Portugal no período do Estado Novo encontra-se insuficientemente estudado, sendo Carlos Gomes um dos autores que colocou à disposição dos investigadores um maior número de problemas e documentos acerca deste tema tão específico. De acordo com este autor, entre 1936 e 1966 surgiram diversas propostas de reforma do Conservatório Nacional, onde se procurou incorporar soluções para os diferentes problemas pedagógicos que atingiam a instituição (Gomes, 2002, p. 143). Logo em 1936, é nomeada uma comissão que acabou por ser dissolvida, e para os quais contribuiu, “indubitavelmente, o afastamento de Luís de Freitas Branco, em 1939, das suas funções docentes na secção de música deste Conservatório” (p. 144), e que decorreu das acusações de subversão e suspeitas de simpatizar com o regime vermelho (ver também Telles, 2007). Dez anos depois, foi mais uma vez nomeada uma comissão, também ela sem frutos, e sem que seja ainda possível interpretar devidamente as razões que levaram à sua não aprovação. Possivelmente, deveu-se ao extremar de posições políticas e ao clima de desconfianças vividas no Conservatório (Gomes, 2002, p. 150). Vinte anos decorridos sobre este episódio, planteou-se ainda mais uma terceira comissão, também ela gorada, mas em que pelo menos se chegou a concretizar um plano de reforma (pp. 143, 159-ss). Gestada em 1966, por indicações do ministro Galvão Teles, esta tentativa de reforma alinha-se já nas reformas que efetivamente ocorreram a partir de finais dessa década.

Ainda nos finais dos anos 1960, o ensino e a educação artística começaram a ser alvo de definições conceptuais. É nesta época que a educação artística abre um importante capítulo da sua história, com a reforma Veiga Simão. Neste passo, concretiza-se a introdução dos primeiros currículos de Educação Musical, uma disciplina do então chamado ciclo preparatório (5.º e 6.º ano, e renova-se a disciplina de Educação Visual. No caso da Educação Musical, a disciplina foi engendrada em moldes de rotura com o que havia sido, desde finais do século XIX, o desenvolvimento curricular apostado no canto coral.

4.3. A democratização (1974 até ao presente) e suas problemáticas

A terceira grande época corresponde assim, de modo global, à implantação e consolidação da democracia em Portugal. Desde o golpe de estado de 1974, apesar de uma aparente contradição nas políticas educativas, verifica-se pelo menos um movimento crescente de retoma da oferta formativa, que corresponder também a uma forte e, cada vez mais sublinhada, procura.

No estro no ensino artístico especializado, esta corrente de renovação artística e pedagógica reverte na necessidade de repensar os modelos de oferta e criação e tentativa de criar os liceus artísticos. O importante debate da década de 1970, quando tudo era ainda uma possibilidade em aberto, reverte para as medidas cada vez mais práticas, que começaram a ser implementadas na legislação criada nos anos 80 e 90, nomeadamente a definição dos (ainda hoje tão contestados) regimes de frequência: ensino integrado, articulado, supletivo.

Subsequentemente, 1971 constitui-se como um ano de charneira, marcado pela consolidação do primeiro de quase cinco dezenas de Grupos de Trabalho nomeados por iniciativa ministerial, até 2007, de Veiga Simão a Maria de Lurdes Rodrigues. Numa visão global, o subsistema do ensino artístico tem sido historicamente perspetivado sob o paradigma da especificidade (Gomes, 2002), garantindo um lugar à parte no sistema pela defesa intransigente do carácter excecional das formações artísticas. Nenhum outro domínio educativo foi, nas últimas décadas, tão estudado fora da lógica do trabalho universitário, justamente em razão de constantemente se apresentar como exceção (Fernandes, Ó & Paz, 2014), embora também o Estado tenha também tentado acompanhar, ao mesmo tempo, a situação das artes na educação pré-escolar, básica e secundária. Recentemente, refira-se o relatório de impacto das políticas públicas na educação artística, sobre o Programa Nacional de Educação Estética e Artística, aplicado no Ensino Pré-escolar e Básico (Martins & Alves, 2015).

Ao mesmo tempo que o ensino musical dá notas do seu movimento de democratização com a assunção de uma população de alunos cada vez maior, os seus problemas estruturais começam a ser evidenciados. Pode o setor de ensino especializado ser efetivamente democratizado? Isso não implicará assumir que a missão deste setor tem de ser alterada e conseqüentemente repensada? Este foi o tema que aprisionou o debate nos anos 80 a esta parte, verificando-se que o subsistema tem sido regido pelo paradigma da especificidade (Gomes, 2002). Sendo incapaz de lidar com esta situação, verifica-se uma demissão do Estado, objetivado na criação de grupos de trabalho, seguindo uma tradição novecentista, mas em que o ónus é definitivamente colocado na mão dos especialistas, embora a decisão política acabe por ser tomada em regime estritamente político.

Uma das últimas reformas decorreu na sequência de mais um estudo realizado por uma comissão de reforma, a partir de um documento de investigação em que os autores colaboraram (Fernandes *et al.*, 2007). No Estudo de Avaliação do Ensino Artístico, foram identificadas diversas áreas de discussão e intervenção, sendo uma das mais polémicas a tentativa de reformar os regimes de frequência, procurando enfatizar os regimes articulado e integrado, contra a supremacia do regime supletivo. Com efeito, como documenta o Gráfico 3, o regime integrado, no qual se voltou a investir pelo seu valor pedagógico a partir do ano letivo de 2009/2010, em todos os conservatórios onde foi possível implementá-lo, quase duplicou o seu contingente populacional.

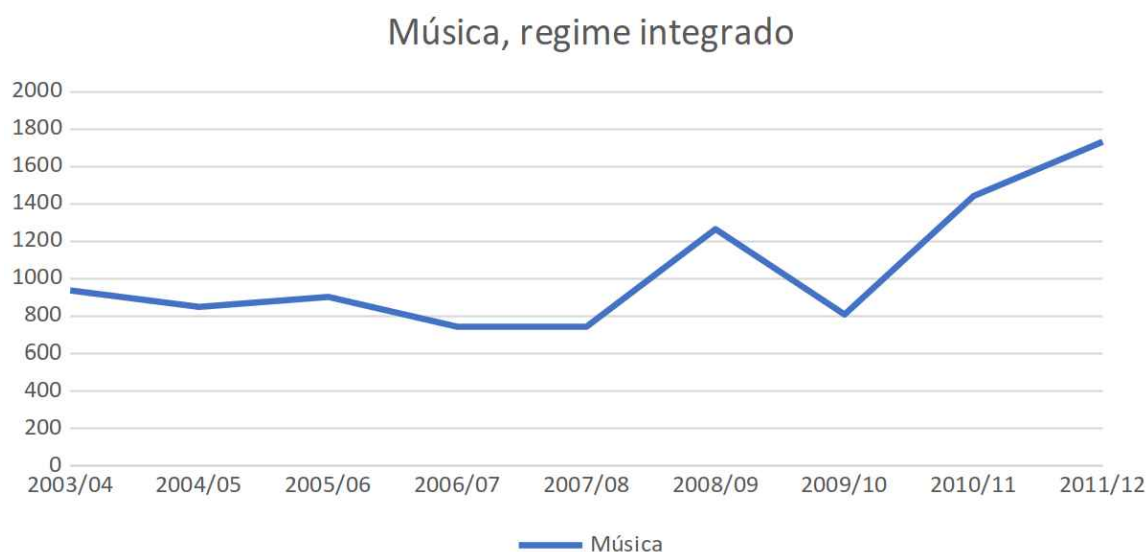


Gráfico 3. Número de alunos em regime integrado

Fonte: DGEEC/MEC.

Agora que começam a publicados os estudos académicos e de acompanhamento do impacto da reforma no ensino musical, parece ser necessário voltar a repensar as estratégias e as políticas de atuação neste setor. De acordo com Fernandes, Ó e Paz (2014), as taxas de conclusão neste regime, onde se espera que os alunos se envolvam com uma perspetiva profissional, padece de altíssimas taxas de reprovação e abandono, conforme se pode observar no Gráfico 4, onde se espelham as matrículas e as conclusões por ciclo em ensino integrado. Contam-se praticamente pelos dedos os diplomas de ensino secundário de música, pese embora todo o esforço e investimento de políticas, instituições, famílias, docente, e dos próprios alunos.

Numa monografia mais recente, Sara Nogueira observa esta questão a partir de um estudo de caso no Conservatório de Música do Porto. A sua leitura aponta para uma série de problemas estruturais no desempenho do regime integrado, concluindo a investigadora que o ensino integrado contém diversas vantagens curriculares, mas não pode ser uma solução universal (Nogueira, 2015).

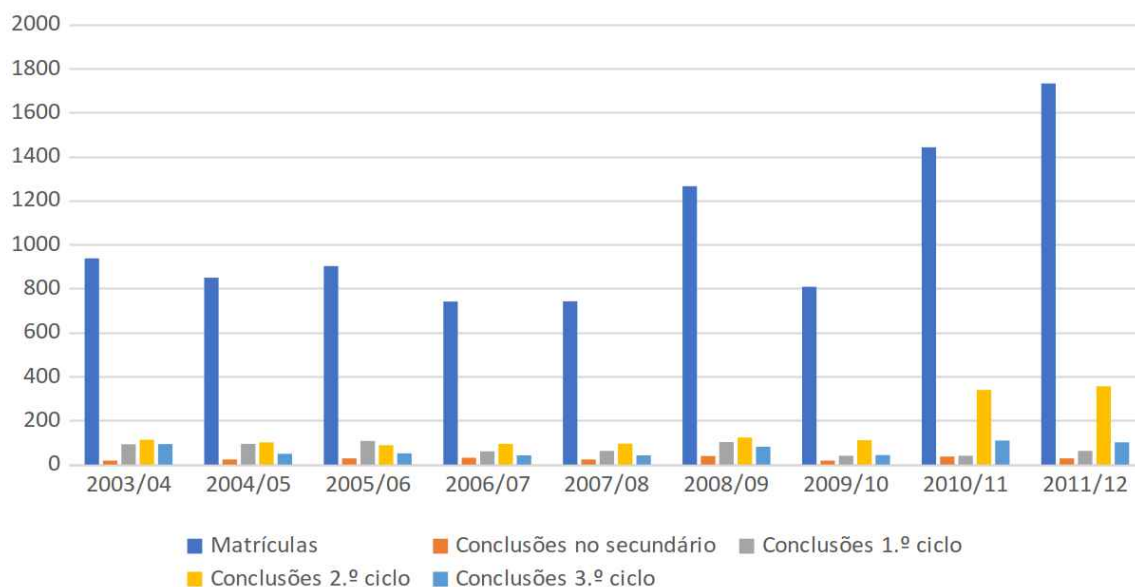


Figura 5. Comparação entre matrículas e total de conclusões, em regime integrado.

Fonte: DGEEC/MEC.

5. REFLEXÕES FINAIS

Ao longo deste breve artigo, realizámos uma breve sinopse de alguns dos problemas trazidos pela história do presente, em que se propõe uma periodização do tema do ensino artístico especializado. Entre muitas outras lacunas do campo, está ainda por incorporar devidamente, no horizonte histórico da modernidade, o cruzamento da tradição oitocentista sul europeia com a nova linha de ação política estabilizante, em que se passou a ver o ensino especializado de música como garante da proteção da sociedade atribuindo aos ‘menores em risco’ um destino profissional. Está também ainda por estudar o caso do Estado Novo, em que as escolas de música estiveram confinadas aos severos *numerus clausus* com os quais desesperadamente se procurou criar uma elite, estabelecendo uma regulamentação quase estática durante o regime. Os acontecimentos desde finais dos anos 60 a esta parte, onde se vê eclodir o movimento de democratização do ensino musical – e suas diversas ramificações – garantem ainda uma linha de pesquisa aberta e promissora. É neste sentido que a problematização, a partir de uma história do nosso presente, permite eventualmente conquistar novas pistas e hipóteses de renovação pedagógica, suportada em leituras profundamente críticas do que é a nossa herança, em termos de um sistema escolar, hoje consolidado – mas ainda profundamente contraditório.

REFERÊNCIAS

- Baldacchino, J. (2015). Art ± Education: The paradox of the ventriloquist's soliloquy. *Sisyphus* 3(1), 62-79.
- Barreiros, M. J. (1999). A disciplina de canto coral no período do Estado Novo. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, Portugal. (Tese de mestrado).
- Cabeleira, H. (2013). O Artista enquanto Aluno: ensino artístico, práticas culturais e concepções de si na Imprensa Académica de Lisboa (1878-2007). IE, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. (Tese de doutoramento).
- Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in art education*, 2, 37-44.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the Visual arts in the Curriculum*. Nova Iorque: Teacher's College.
- Fernandes, D., Ó, J. R., & Paz, A. L. (2014). Da génese das tradições e do elitismo ao imperativo da democratização: A situação do ensino artístico especializado. In M.L. Rodrigues (org.), *40 anos de políticas de educação em Portugal: Vol. 2* (pp. 149-198). Lisboa: Almedina.
- Fernandes, D. (Coord.), Ó, J. R., Ferreira, M. B., Marto, A., Paz, A., & Travassos, A. (2007). *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico: Relatório Final*. Disponível em: <http://www.min-edu.pt/np3/524.html>
- Foucault, M. (2004). *Vigiar e punir. História da violência nas prisões*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Gaztambide-Fernández, R. A. (2013). Why the Arts Don't Do Anything: Toward a New Vision for Cultural Production in Education. *Harvard Educational Review*, 83(1), 211-236
- Gomes, C. (2002). *Discursos sobre a 'especificidade' do ensino artístico: A sua representação histórica nos séculos XIX e XX*. FPIE, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. (Tese de mestrado).
- Martins, C. (2012). *As narrativas do génio e da salvação: a invenção do olhar e a fabricação da mão na Educação e no Ensino das Artes Visuais em Portugal (de finais de XVIII à primeira metade do século XX)*. IE, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. (Tese de doutoramento).
- Martins, C. S., & Alves, L. M. (2015). *Estudo de Avaliação Sobre o Impacto das Políticas Públicas na Área da Educação Artística em Portugal - Relatório Final 2015*. Policopiado.
- Nogueira, S. (2015). *O Regime Integrado de Frequência do Ensino Especializado da Música: Opção adequada para todos... ou só para alguns?* FPCE, Universidade do Porto, Porto, Portugal (Dissertação de mestrado).

- Ó, J. R. (2003). O governo de si mesmo: Modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal (último quartel do século XIX – meados do século XX). Lisboa: Educa.
- Ó, J. R., & Paz, A. L. (2010). Genealogia de uma aprendizagem residual: O ensino da dança. Em D. Tércio (Ed.), *Dançar para a República* (pp. 67-102). Lisboa: Caminho.
- Ó, J. R., Martins, C., & Paz, A. L. (2013). Genealogy as History: From Pupil to Artist as the Dynamics of Genius, Status and Inventiveness in Art Education. Em T. S. Popkewitz (Ed.), *(Re)visioning The History of Education* (pp.157-178). Nova Iorque: Palgrave Macmillan.
- Paz, A. L. (2014). *Ensino da Música em Portugal (1868-1930): Uma história de pedagogia e do imaginário musical*. IE, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal. (Tese de doutoramento).
- Read, H. (1982). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Silva, M. D. (2005). «La musique a besoin d'une dictature»: Musique et politique dans les premières années de l'Etat Nouveau (1926-1945). Université de Paris VIII, Paris, França. (Tese de doutoramento).
- Tavin, K. (2005). Hauntological shifts: fear and loathing of popular (visual) culture. *Studies in Art Education*, 46(2), 101-117.
- Telles, A. (2007). Luís de Freitas Branco: Um esboço biográfico. Em A. Delgado (coord.), A. Telles & N.B. Mendes, *Luís de Freitas Branco* (pp. 25-110). Lisboa: Editorial Caminho.
- UNESCO (2006). Road map for arts education. The word conference on arts education: building creative capacities for the 21st century. Lisbon, 6-9 march 2016. Disponível em: http://www.unesco.org/fileadmin/multimedia/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf
- Vallera, T., & Paz, A.L. (2014). O sábio-aprendiz e o efémero lugar da escrita: para uma ética da inventividade académica. *Revista de Educação e Pesquisa*, 40(2), 483-498.

ARTES E DESASTRES NA EDUCAÇÃO

Maria de Assis - mariaassis@egeac.pt

Ao refletir em voz alta sobre o papel da educação artística no ensino não formal posiciono-me sobre aquilo que valorizo na educação artística, e para além dela, tomando em consideração as formalidades e as informalidades do ensino em contexto formal e não formal.

Vou fazê-lo a partir da minha experiência pessoal, convocando a memória dos meus tempos de estudante e também do que fui retirando das vozes de professores e alunos, e da observação direta do seu comportamento no âmbito dos vários projetos que liderei no Programa Descobrir da Fundação Calouste Gulbenkian.

Não vou falar apenas do ensino artístico – embora tudo o que refiro lhe diga também respeito. Interessa-me considera-lo no contexto alargado do currículo escolar, particularmente neste momento em que as políticas educativas se abrem à contribuição das artes e dos processos criativos na formação integral do aluno.

Todos sabemos por experiência própria que o entusiasmo e a motivação estão na base da curiosidade, da vontade e do trabalho que dedicamos a um dado assunto.

Isto é óbvio. Mas não tem o peso que merece.

Um problema fundamental na educação de hoje é precisamente a falta de interesse e motivação dos alunos para os assuntos que a escola pretende ensinar. Os professores estão conscientes da situação, mas tendencialmente consideram a falta de motivação um problema do aluno.

Ao analisar a questão o professor separa o ensino da aprendizagem. Toma como responsabilidade sua planear e preparar as aulas de forma rigorosa e de acordo com as disposições curriculares. Mas a parte da aprendizagem considera-a da responsabilidade do aluno. Se o aluno não se empenha, não estuda e está desinteressado é porque é preguiçoso e irresponsável.

Seria importante abolir esta separação de papéis e colocar a motivação e o envolvimento dos alunos no centro do processo de ensino-aprendizagem encarado como um todo. Isto para qualquer disciplina, artística ou não.

Quais são então os fatores que promovem ou inibem o entusiasmo e a motivação dos alunos?

ARTES E DESASTRES NA EDUCAÇÃO

Identifico como marcas inibidoras as metodologias transmissivas, as rotinas mecânicas, a falta de contextualização dos conteúdos na realidade de hoje - o que faz com que os alunos não compreendam a sua utilidade - e as emoções negativas associadas ao medo de falhar ou ao sentimento de não ser capaz.

As marcas que estimulam a motivação são o reverso da medalha.

Destaco a importância de introduzir os afetos e a empatia na sala de aula, bem como o empoderamento do aluno, quando o professor lhe dá voz e incentiva a sua capacidade de relacionar os conteúdos curriculares com a sua experiência de vida ou com outros assuntos do seu interesse.

A partir dessa relação emocional cria-se uma base de confiança e cumplicidade que transforma uma turma num grupo coeso – condição essencial para qualquer aprendizagem.

Uma vez criado este chão comum, é possível levar mais longe os trabalhos de pesquisa, experimentação e problematização inerentes a qualquer construção de conhecimento - seja nas artes, nas ciências, nas humanidades ou nas tecnologias.

Trabalhos individuais para chegar a cada aluno, encorajando-o a descobrir-se a si próprio, e trabalhos coletivos para que o aluno se reveja e enriqueça no confronto com as perspetivas dos outros.

Valorizar estas ações significa reconhecer que o conhecimento não é algo fechado que se transmite, e sim algo aberto que se constrói e transforma.

Pesquisar exercitando a observação e a escuta.

Experimentar sem medo de errar e de levantar hipóteses que vão contra os cânones.

Problematizar considerando múltiplas perspetivas e analisando-as criticamente.

Pesquisar, experimentar e problematizar são hábitos da mente que é fundamental cultivar se aceitarmos que não há conhecimento sem o exercício da dúvida, com a consciência de que nem tudo o que é lei está certo e que nem tudo o que parece é. É considerar tão importante o que já se sabe como o que está por descobrir. É procurar formar seres humanos autónomos e despertos para encarar os desafios complexos que precisam de respostas novas.

O que aqui está em causa não é o que se ensina, mas como se ensina.

Pesquisar a partir de perguntas feitas para as respostas que já existem, não é pesquisar.

Experimentar em circuito fechado de acordo com regras instituídas não chega.

E problematizar sem questões abertas é um exercício de retórica e não de pensamento divergente.

É esta qualidade de concretização que devemos procurar para as pedagogias criativas. Formas de aprender que fazem falta em qualquer contexto e em qualquer área do saber.

No campo do ensino artístico este como se ensina continua a ser fundamental. Muito especialmente para o ensino artístico generalista que se realiza na escola.

Quando falamos de ensino artístico generalista – pelas artes, com as artes ou para as artes – estamos a falar naturalmente de sensibilização para a expressão artística, para o sentido estético e para a fruição das artes enquanto manifestações essenciais do ser humano e parte integrante do seu legado.

O que deveria ser intrínseco à aprendizagem das artes neste contexto - na minha perspetiva - é a ativação dos sentidos (escuta, observação atenta), a ativação do pensamento e a ativação da expressão individual. Estas ativações são um incentivo ao crescimento do mundo interior de cada um numa perspetiva de diálogo com outros mundos. É o ensino artístico mobilizador da participação dos alunos em processos artísticos entendidos como processos individuais e coletivos de descoberta. O foco não está na análise especializada da obra artística nem no rigor do domínio técnico de uma linguagem ou de uma técnica.

Não se trata de aprender a executar dominando a técnica que controla a mão, ou o corpo ou o domínio de um instrumento. Trata-se de exercitar a libertação da emoção e do pensamento – a intuição – que conduzem a mão, o corpo e os instrumentos por outros caminhos. Não se trata de memorizar os nomes dos autores, dos estilos e das correntes artísticas. Trata-se de dialogar com as obras de arte para abrir os horizontes da experiência individual e participar diretamente em processos criativos que envolvam práticas de pesquisa, questionamento, experimentação e improvisação na busca de formas de organizar o caos, de encontrar sentidos, de provocar a consciência.

Isto não implica desconsiderar a contextualização histórica, diminuir o rigor, subestimar a disciplina, o ensaio e a repetição. O desafio está em integrar a informação histórica e o domínio técnico nos processos criativos com a intenção de promover a expressão individual e a consciência cultural.

A questão seguinte prende-se com os territórios em que se cultivam as pedagogias criativas. Estão nos contextos formais? Nos contextos não formais? No ensino artístico? Diria que as pedagogias criativas estão em todo o lado e em lado nenhum. Não são próprias do lugar. Estão na boca de toda a gente e na prática de muito poucos.

ARTES E DESASTRES NA EDUCAÇÃO

Encontramos na escola professores maravilhosos que persistem na busca de estratégias inovadoras e novas ferramentas para entusiasmar os alunos e convocar a sua participação na construção do conhecimento. Mesmo em ambientes hostis em que as suas práticas não são valorizadas e em que são estigmatizados pelos colegas. E existem entidades artísticas - companhias, academias, teatros ou museus - com programas educativos que nada têm de provocador e criativo. É preciso conhecer o terreno para identificar os parceiros certos, que se complementam. Até porque não se pretende aqui bipolarizar as pedagogias colocando as criativas como positivas para um lado e as transmissivas como negativas para o outro lado. Ambas são necessárias numa proporção justa e dinâmica.

Nestas circunstâncias faz sentido promover o contágio e a complementaridade entre diferentes abordagens, perspectivas e saberes, envolvendo professores, artistas e mediadores em projetos comuns em busca de estratégias motivadoras do envolvimento dos alunos.

Não há modelos fixos para estes projetos, mas há estratégias, valores e intencionalidades que são comuns às boas práticas que se têm vindo a concretizar neste domínio:

- São projetos de continuidade que aproximam as escolas das organizações culturais implicando a sua inscrição no plano curricular
- Promovem o trânsito entre espaços formais e não formais, envolvendo ações que se realizam na escola e ações que se realizam no espaço cultural
- Desenvolvem pedagogias criativas cruzando práticas artísticas e pedagógicas
- Estimulam a colaboração e a empatia entre alunos, professores, artistas e mediadores culturais
- São transversais, envolvendo diferentes disciplinas (artísticas e não artísticas) e diferentes literacias (movimento, imagem, som, palavra);
- Disponibilizam ao professor uma série de estratégias e ferramentas que enriquecem o seu reportório de recursos pedagógicos.
- Desenvolvem-se numa lógica de projeto implicando a produção de um resultado que é partilhado publicamente com os colegas, amigos e familiares;
- Desencadeiam prazer, reflexão e envolvimento emocional
- Geram autoestima e reconhecimento tanto dos alunos como dos professores e da instituição escolar

As recentes orientações, em matéria de política educativa, com a introdução do novo quadro de competências para o perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória,

abrem uma importante janela de oportunidade para a realização de parcerias entre escolas e organizações culturais para o desenho e realização de projetos comuns.

Sabendo que faltam os recursos financeiros e humanos e o tempo letivo para introduzir novas disciplinas num currículo já de si sobrecarregado; sabendo que muitas das competências constantes do Perfil do Aluno do sec. XXI são de natureza transversal exigindo que o professor diversifique as suas estratégias pedagógicas; sabendo que o professor terá a responsabilidade de gerir 25% do seu tempo letivo para o desenvolvimento de um projeto curricular adequado ao desenvolvimento das competências que o despacho define; sabendo que as competências exigidas implicam estimular a curiosidade intelectual, o espírito crítico e interventivo, a criatividade e o trabalho colaborativo; e sabendo que as artes são campos privilegiados para o exercício desses hábitos, será vantajoso promover a colaboração entre as escolas e as organizações culturais utilizando as artes e a cultura como recursos pedagógicos.

Exemplos de projetos que fomentaram contaminações entre ensino formal e não formal e entre processos artísticos e práticas pedagógicas promovidos pelo Descobrir – Programa Gulbenkian Educação para a Cultura e Ciência:

Operação Stop – mobilização da linguagem cinematográfica para a realização de vídeo documentários sobre a escola envolvendo a construção de narrativas intencionalmente manipuladoras da realidade para estimular a discussão sobre preconceitos e problemas que envolvem a vida escolar; dirigido ao 3º ciclo e secundário.

<https://gulbenkian.pt/descobrir/blog/novidades-do-projeto-operacao-stop/>

Novos músicos e novos cineastas – desafio lançado às escolas de música, ensino vocacional (Instituto Gregoriano, Conservatório Nacional e Academia de Música de Santa Cecília), materializado numa experiência cénica e artística que visava transcender o ato musical e os parâmetros convencionais da interpretação musical. Os jovens instrumentistas para além de músicos foram atores, guionistas, compositores e realizadores participando ativamente na construção de um espetáculo

<https://vimeo.com/29422464>

ARTES E DESASTRES NA EDUCAÇÃO

Pequeno Grande C – dirigido ao 1º e 2º ciclo do ensino básico, estimulou a criatividade e o trabalho em equipa através da escrita criativa, da ilustração e da encadernação, que se concretizaram na realização de um livro de autor;

<https://gulbenkian.pt/descobrir/projetos-especiais/pequeno-grande-c/>

Ciência em Cena – dirigido ao 3º ciclo e secundário, estimulou a pesquisa e a comunicação de uma mensagem relevante para o combate de doenças como a diabetes, doenças cardiovasculares ou as doenças degenerativas, utilizando diferentes dispositivos cénicos.

<https://gulbenkian.pt/cienciaemcena/>

10x10 – colaboração entre artistas e professores na construção de práticas pedagógicas dinamizadoras da motivação e envolvimento dos alunos para as disciplinas curriculares do secundário

<https://gulbenkian.pt/descobrir/projetos-especiais/10x10/>

Novembro 2017

A POLÍTICA NÃO É PARA CRIANÇAS? OS TEMAS POLÍTICOS NA PROGRAMAÇÃO DO CCB FÁBRICA DAS ARTES - UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA SOBRE AS INFÂNCIAS E A SUA ARTE

Madalena Wallenstein - madalena.wallenstein@ccb.pt

“A política não é para crianças?

Os temas políticos na programação do CCB Fábrica das Artes - uma experiência de escuta sobre as infâncias e a sua arte”.

A dimensão política da arte coloca-se muito antes dos temas ou das mensagens que os espetáculos comunicam. Afirma-se primeiro no dispositivo da própria programação, na sua identidade estética, artística, educativa, nas escolhas que opera. São essas escolhas que permitem compor as linhas dramáticas que a atravessam e que, assim, lhe conferem corpo, uma identidade.

A Fábrica Das Artes Do CCB

A Fábrica das Artes – para todas as infâncias é o projeto de programação do CCB dirigido a públicos jovens centrado nas artes performativas. No seu nono ano de existência, este projeto de programação toma o espaço da instituição cultural como espaço de pesquisa e criação artística para se fundar a partir de sucessivas experiências que se propuseram desinstalar concepções de infância, arte e educação naturalizadas e institucionalizadas para ensaiar alternativas, explorando relações entre estes conceitos e desenvolvendo uma educação artística cuja experiência estética decorre no interior de uma arte contemporânea vital e implicada com o mundo, com a vida, com a condição humana, com o social. Parte-se da premissa de que Educar para as artes é educar nas artes, na imersão na experiência artística.

A programação constitui-se deste modo como uma proposta, um dispositivo no interior do qual a sua ação procura fazer o que falta fazer entre todas as coisas que faltam ainda fazer.

A POLÍTICA NÃO É PARA CRIANÇAS? OS TEMAS POLÍTICOS NA PROGRAMAÇÃO DO CCB FÁBRICA DAS ARTES - UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA SOBRE AS INFÂNCIAS E A SUA ARTE

Esta falta é para nós o devir, por vir, as potências de inícios ou de reinícios; da infância, da arte, da educação. Os ciclos anuais de conceção da programação propiciam esse movimento.

Programar é intervir e criar também.

A programação da Fábrica das Artes constrói-se a partir dos seguintes pressupostos:

1. A partir de encomendas a artistas ou na seleção de propostas apresentadas por artistas que venham ao encontro das linhas programáticas do projeto numa proximidade e diálogo aos processos criativos.
2. Assistindo ao “espetáculo do espetáculo”, ou seja, na observação e escuta atenta aos espetadores nos momentos de fruição e exploração das propostas apresentadas como elemento que retroalimenta a programação e criação artística e que nos leva a tomar a consideração a implicação dos espetadores.
3. Na abertura de espaço de diálogo, questionamento e debate entre artistas, espetadores e programação seja nas etapas de programação, criação ou no momento que se segue à apresentação dos espetáculos.

Neste sentido, considera-se os espectadores mais novos como parceiros de trabalho.

Imagina-se ser possível, primeiro, propor uma outra relação com as crianças e jovens que se desloque: da hegemonia do mundo adulto sobre os novos; da ideia de escolarização no seu sentido instrutivo, explicativo, tradutor; da interpretação prescritiva das etapas de desenvolvimento que a psicologia dos fins do século XIX e princípio do século XX propõem; da ideia de entretenimento apresentadas vulgarmente pelas indústrias culturais comerciais. Contornam-se as anacrónicas classificações etárias dos espetáculos atribuídas pela Inspeção Geral das Atividades Culturais (IGAC). Imagina-se a (im)possibilidade de *arrancar* de cada um o estatuto de “o aluno” para abrir devires nas relações entre arte, infância, educação e participação. Propomos um (re)início, um princípio que se ativa no Encontro, na Alteridade; um bom encontro.

Sabemos da escassez de espaço de participação para pensar juntos. Sabemos da importância de diversificar as experiências. Sabemos da necessidade de elevar a qualidade da *democracia* para que a educação para a cidadania que todos tentamos nutrir tenha consequências efetivas e que crianças e jovens encontrem vias para a praticarem e desejo por ela.

O teatro é em si mesmo o espaço fundacional da assembleia deliberativa, o espaço da experiência do comum, da comunicação e sua invenção, tanto pelo prazer estético que provoca como pelo lamento coletivo que expressa. O teatro é *consciência*. Hoje o teatro vê esta sua condição reforçada uma vez que se encontra colocado no lugar diametralmente oposto às redes sociais. As redes sociais são a *fatalização* total do teatro. Nada acontece em

A POLÍTICA NÃO É PARA CRIANÇAS? OS TEMAS POLÍTICOS NA PROGRAMAÇÃO DO CCB FÁBRICA DAS ARTES - UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA SOBRE AS INFÂNCIAS E A SUA ARTE

copresença e a comunicação pode decorrer no anonimato. O teatro suspende a velocidade e a confusão *multitemporal* em que vivemos. O teatro é presente.

Por último, a Fábrica das Artes tem contribuído para o campo da educação artística através do registo de alguns dos projetos de pesquisa artística e de transversalidade com outras áreas de conhecimento que tem desenvolvido. Desde 2014 editaram-se assim três livros e documentários e lançou-se um blog. (consultar referências bibliográficas).

As Infâncias E A Profundidade Política Do Estado Infantil

A questão que está no núcleo de toda a problemática na construção da programação prende-se com conceções de infância, cuja formulação é explicitada pelo subtítulo da Fábrica das Artes: **para todas as infâncias**.

A idealização “rosada” da infância, tão característica do segundo pós-guerra e difundida na consciência coletiva sobre uma felicidade cristalizada no seu tempo fugaz como se esta fosse a única via da sua existência. Compreendemos a utopia como direção positiva, mas não será que esta parede de vidro não limita ou impede a nossa comunicação com a infância?

Não será difícil pensar em exemplos da instrumentalização educativa para servir os delírios de projetos políticos e ideológicos. Não será difícil colocarmo-nos perante a profundidade política do estado infantil.

Sabemos bem como as crianças vão à guerra desde sempre ou como são vítimas da escravatura. Sabemos bem das muitas crianças que vivem na fatalidade da margem social, sem oportunidade de fuga. Sabemos ainda que as crianças são objeto de educação e a educação é por excelência, um ato da política. A educação é um ato que garante a perpetuação de um mundo que não lhes pertence a elas mas a nós e, para que haja futuro para além de nós, requer que façamos dos novos continuação. A agencialidade política da criança pressupõe a plasticina moldável em que ela se constitui para reproduzir aquilo que sobre ela foi projetado. Para além destes dois olhares sobre a infância, podemos dizer que a própria criança é política. Ela não é apenas vítima e recetora da perspetiva da política. A criança conhece o jogo das forças elementares que produzem a política: a manipulação, a crueldade, a liderança, a subjugação. Qualquer pessoa que lide com crianças sabe o que significa politicamente não ter energia, força ou capacidade para opor-se a alguém que nos está a subjugar. Finalmente as crianças assistem à política, têm curiosidade e o desejo até à avidez de experimentar a performance mimética do mundo para onde irão, o mundo dos adultos. Passado e memória é a única coisa que as crianças não têm e preenchem esse vazio

A POLÍTICA NÃO É PARA CRIANÇAS? OS TEMAS POLÍTICOS NA PROGRAMAÇÃO DO CCB FÁBRICA DAS ARTES - UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA SOBRE AS INFÂNCIAS E A SUA ARTE

com aquilo que é o mundo onde entretanto aparecem, porque o mundo assim lhes exige. Digo que não só as crianças estão no interior da política como têm curiosidade sobre ela e vivem-na entre si e com os seus adultos.

Escutar a infância é, em si mesmo, uma abertura à política. Se estão a ser ouvidos estão a ter existência pública.

Em latim infância designa ausência de fala. *Infans* está formado por um prefixo privativo *in*, privado de falar, incapaz de falar, o que não tem voz, portanto sem lugar na polis, (Kohan, 2003).

Foi a partir da sua escuta que estruturamos todo o trabalho de criação e receção das propostas artística pelos espetadores. Trazíamos connosco algumas perguntas autênticas: O que é a infância? Que arte é afinal a sua arte? (um oposto a “arte para a infância”) Qual a dimensão educativa da programação da Fábrica das Artes?

A formulação ***Para todas as infâncias*** traz em si uma condição política subtilmente subversiva e fortemente interrogativa. Pretende-se atravessar os muros da categorização a que a infância está sujeita e que separam crianças, jovens, adultos, velhos. Procura-se um plano comum a todos os espetadores da sala, um *Nós*, um lugar onde possamos ontologicamente encontrar. Explora-se a instabilidade da infância em nós, em todas as idades, um *dever-criança*.

| Ciclo “Memórias De Intenção Política”

Para concretizar estas ideias trouxe como exemplo a experiência decorrida no **Ciclo “Memórias de Intenção Política”**, um programa realizado entre janeiro e março de 2017. Poderia ter trazido outros exemplos. Mas, além de ser a última das nossas experiências, é, também, um bom exemplo pela radicalização da ideia das infâncias todas.

Este Ciclo reuniu cinco espetáculos que partilham a transposição literária de histórias autobiográficas para um espaço performativo íntimo, explorando os temas da Liberdade, Resistência, Colonialismo, Refugiados, Revolução, Cidadania, Possibilidade de Ser. Dessas cinco propostas artísticas selecionei três.

Cartas de Damasco pôs-se em cena a partir de e-mails trocados entre duas jovens que se conhecem pela internet, Ana Lázaro, encenadora e Leen Rihawi, uma jovem de Damasco que sonha ser escritora.

A POLÍTICA NÃO É PARA CRIANÇAS? OS TEMAS POLÍTICOS NA PROGRAMAÇÃO DO CCB FÁBRICA DAS ARTES - UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA SOBRE AS INFÂNCIAS E A SUA ARTE

A Minha Casa Era a Sede, um espetáculo de Judite Fernandes e Teresa Gentil: histórias contadas a partir de infâncias passadas na clandestinidade política e na ruralidade católica.

Um Mini-Museu Vivo de Memórias do Portugal Recente, sobre processos de transmissão de memória política, de Joana Craveiro/Teatro do Vestido, dirigido a jovens: a partir das memórias das pessoas, aborda-se a ditadura portuguesa de 1926-1974, a revolução de 25 de Abril de 1974 e o processo revolucionário de 1974-76.

Para a realizar Ciclo **“Memórias de Intenção Política”**, escolhemos artistas que no seio do seu trabalho tivessem condições para assumir perspetivas que levassem a problematizar as infâncias e a considerá-las na construção e comunicação da sua arte. Escolhemos artistas que trabalham a partir da premissa autobiográfica. Queríamos ensaiar proximidades entre juventude, política e participação. Tomamos a autobiografia como detonador para a participação e a política como maneira pública de existirmos.

Estes artistas dispõem-se apresentar os seus espetáculos em espaços íntimos, pequenos estúdios sem grandes recursos técnicos o que, no contraste com a imponência arquitetural da instituição, confere uma qualidade clandestina aos acontecimentos. Os espetáculos não exploram o “espetacular” antes fazem um apelo cúmplice à intimidade com o seu público. Os artistas defendem uma representação sincera e próxima, num registo quase quotidiano. Como se os espectadores fossem convidados a entrar na sua casa, na urgência das suas inquietações humanas, no seu impulso criativo e no seu pensamento.

O sentido político que se inscreve no conjunto destes espetáculos passa pela atualidade política que os temas propõem ou pela ressonância histórica que estes têm no presente. No primeiro caso, **“As Cartas de Damasco”** coloca os jovens espectadores em relação com a informação que já conheciam das notícias sobre a guerra na Síria e refugiados. A internet é a paisagem de relação entre as duas personagens, Ana, a jovem encenadora portuguesa e Leen, a jovem de Damasco que quer ser escritora. Os espectadores assistem ao acontecimento do encontro casual entre elas através da projeção vídeo de um ecrã de computador e à amizade e cumplicidade a ser arquitetada no decorrer da narrativa. Os espectadores reconhecem-se nesse universo. Ficam silenciosos e suspensos e espreitam com curiosidade para dentro do reconhecido e do novo, quando Ana e Leen contam da troca de referências musicais entre elas; sobre como são os dias de uma jovem numa cidade em guerra onde caem bombas, sobre ir à escola mesmo assim, sobre os dias sem água nem eletricidade, sobre ser árabe mas não usar *hijab* (lenço na cabeça), sobre as roupas que gosta ou os sonhos que sonha para o seu futuro, sobre a falta de liberdade.

(Teaser: <https://www.youtube.com/watch?v=R9H0WGT7gN0>)

“A Minha Casa Era a Sede” parte de um conto de Judite Fernandes sobre a sua infância. Filha de um casal de operários, agentes políticos clandestinos de um partido da resistência à

A POLÍTICA NÃO É PARA CRIANÇAS? OS TEMAS POLÍTICOS NA PROGRAMAÇÃO DO CCB FÁBRICA DAS ARTES - UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA SOBRE AS INFÂNCIAS E A SUA ARTE

ditadura portuguesa, conta o que é viver escondido e desejar fazer uma pequena revolução, conta como fez a transgressão da transgressão com a sua irmã, no desejo de ensaiar a identificação ao comum das amigas, indo clandestinamente à missa e provando a hóstia. Parece distante, mas, não só há uma aproximação aos contextos históricos recente como as crianças sabem o que é estar escondido ou estar preso. As crianças também têm de se libertar das suas infâncias limitativas.

(Teaser: <https://www.youtube.com/watch?v=YWruRDrjyY8>)

“Um minimuseu vivo de memórias de Portugal recente” propõe-se ativar um diálogo intergeracional. O espetáculo começa com a pergunta: “Quanto tempo é preciso passar para que possamos falar sobre isto?”. Joana Craveiro monta o espetáculo a partir de uma profunda investigação das histórias de anónimos que as viveram.

A veia mais vibrante que atravessa este ciclo da programação e que permite perceber o seu sentido político e os deslocamentos que opera, é a inclusão de temas geralmente vistos fora do universo infantil.

Ao autorizar a infância a um universo temático que normalmente lhe é vedado, estamos a redistribuir relações de poder e a propor inscrever uma comunidade de iguais e de simultâneos, porque a simultaneidade das vozes é que é a assembleia. Esta comunidade constrói-se, não por critérios etários, mas a partir da vivência de uma experiência sensível comum que agrega muitas idades em redor de um objeto artístico contemporâneo.

| Dar Voz Às Infâncias, A Todas As Infâncias

Para que esta experiência se completasse era necessário escutar as ressonâncias dos espetáculos nos espectadores. Na sequência da fruição dos espetáculos abrimos conversas-debate entre espectadores e artistas. No final do espetáculo há um aspeto que pertence ao protocolo. O espetáculo transforma-se em assembleia, prolongando-o para a conversa que decorre na mesma sala. Os atores desdobram-se dos seus personagens e o público também deixa de o ser, pensando com os artistas o espetáculo que já não está em cena. O confronto com a consequência do espetáculo é direto e imediato. As conversas ativam-se com o convite dos artistas para que o público faça perguntas ou comentários. Os espectadores dão-nos conta de como foram envolvidos pelas contingências políticas em que decorriam as histórias que os espetáculos contavam. Querem saber se era mesmo “verdade” este ou aquele acontecimento e se os atores tinham estado mesmo envolvidos nele.

O facto é que crianças e jovens se relacionaram com as questões trazidas pelos espetáculos como sendo suas também e formularam, com maior ou menor nitidez, interrogações e

A POLÍTICA NÃO É PARA CRIANÇAS? OS TEMAS POLÍTICOS NA PROGRAMAÇÃO DO CCB FÁBRICA DAS ARTES - UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA SOBRE AS INFÂNCIAS E A SUA ARTE

discursos de grande profundidade, afinando o vocabulário existencial, a curiosidade técnica e a crítica artística. Libertavam-se constrangimentos e abriam-se linhas de fuga para que o seu pensamento se tornasse visível. A linguagem encontrava vias para se desenvolver na sua prática. Os jovens espectadores satisfazem-se no reconhecimento desse seu território de pensamento e na pertença a este comum. A palavra *reconhecimento* tem no seu núcleo semântico outras palavras fundamentais: dignidade e possibilidade de ser.

Estes jovens tomam voz para falar das suas próprias experiências. Os temas que surgiram passaram pela sujeição ao racismo, às questões de género, homossexualidade, exclusão social e infância. Relacionam-se com curiosidade com os processos de criação e esse desvendamento constitui-se como uma dimensão fortemente educativa, já que ela pressupõe o desejo de criar também.

Ao fim de semana, os jovens espetadores, vendo-se na pertença a um público misto, encontravam-se com os testemunhos espontâneos de espectadores mais velhos – debatem questões artísticas sobre o espetáculo e os seus vários temas, trocam perguntas, confrontam-se com memórias contadas pelos espectadores mais velhos que viveram os acontecimentos - demonstrações de conquistas e de vulnerabilidades: ex-combatentes, retornados, ex-presos políticos, refugiados, ativistas...

Eram, pois, estes os espaços de proximidade que queríamos alcançar. Afinal, a política somos nós.

| Amigos Fábrica Das Artes

Este projeto foi habitado também por um grupo de sete jovens, parceiros de pesquisa, entre os nove e os quinze anos que vêm desde 2014 a participar em diversos projetos da Fábrica das Artes e que se intitulam Amigos FA. A nossa pesquisa tem crescido com eles, através deles, com o seu crescimento. Desta vez, propusemos-lhes que, além de se constituírem como espetadores e participarem nas conversas que se seguiam aos espetáculos, nos apresentassem um projeto individual de criação artística a partir dos ecos interiores que estes espetáculos lhes tinham desencadeado. Apresentados os projetos, convocamos artistas que trabalham nas diversas linguagens artísticas propostas para tomarem funções de tutores de criação. A incursão durou quatro meses e desaguou em abril numa mostra aos convidados dos Amigos FA. Num artigo encomendado pelo jornal *Le Monde Diplomatique*, publicado em maio deste ano, descrevi o projeto assim: “Nós adultos, decidíamos não interferir nas escolhas discursivas e artísticas que tornavam seus os objetos que estes jovens queriam criar. Tínhamos consciência da delicadeza da tarefa. Não se tratava de uma relação de coautoria. Era importante respeitar as ideias mas simultaneamente estar presente.

A POLÍTICA NÃO É PARA CRIANÇAS? OS TEMAS POLÍTICOS NA PROGRAMAÇÃO DO CCB FÁBRICA DAS ARTES - UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA SOBRE AS INFÂNCIAS E A SUA ARTE

Tateávamos e reconhecíamos as forças e as fragilidades. A autossatisfação era o que mais importava sustentar. Os sete objetos apresentam três qualidades inquestionáveis. - Contagiam-se e compadecem-se pelos assuntos dos espetáculos, trazendo o que politicamente nos é comum; - São autorais, diferenciam-se. Pertencem-lhes. São politicamente essenciais - irreverentes, acutilantes, poéticos, violentos, críticos, sensíveis, sinceros, inteligentes, tateantes, expressivos, livres”.

Ainda se ouve a voz gravada da Laura vinda da instalação por ela criada - uma porta bonita e de uma planta iluminadas: *Pleura... Onde vivo, onde me é permitido pintar o abstrato que vive nas superfícies abissais do meu cérebro, é possível respirar, asfixiados pelo peso do céu que nos aprisiona no pensamento [...] Porta, que sempre promete, mas nem sempre cumpre [...]*.

Numa das nossas jornadas, durante uma pausa para o picnic no Jardim das Oliveiras, escutei e registei uma conversa dos Amigos FA. “Ridícula!” Foi assim que os ouvi classificar o anacronismo da escola numa conversa desencadeada entre eles:

“- O sistema de educação em Portugal está ridículo! Devia mudar completamente. Eu não acho que seja justo que os alunos sejam obrigados a aprender e a serem todos avaliados da mesma forma.”

“- As pessoas deviam poder escolher o que querem aprender. Não há oportunidade para os alunos sentirem motivação. E depois põem esta ilusão na cabeça das pessoas de que os adolescentes são desinteressados. São desinteressados porque não lhes deram escolha. E porque nunca os deixaram falar.”

“- Tenho um colega que tem negativas. Dizem que é burro. Eu acho que ele é uma das pessoas que conheço com maior capacidade.”

“- Acho que era importante termos mais contacto com a natureza.”

“- As pessoas estarem sempre a mudar de sítio e de ordem!”

“- É o que a arte faz, não é?”

“- O que estamos a fazer aqui é educação porque, uma coisa que nos faz pensar, que nos transforma, é educação.”

Outra vez a voz da Laura:

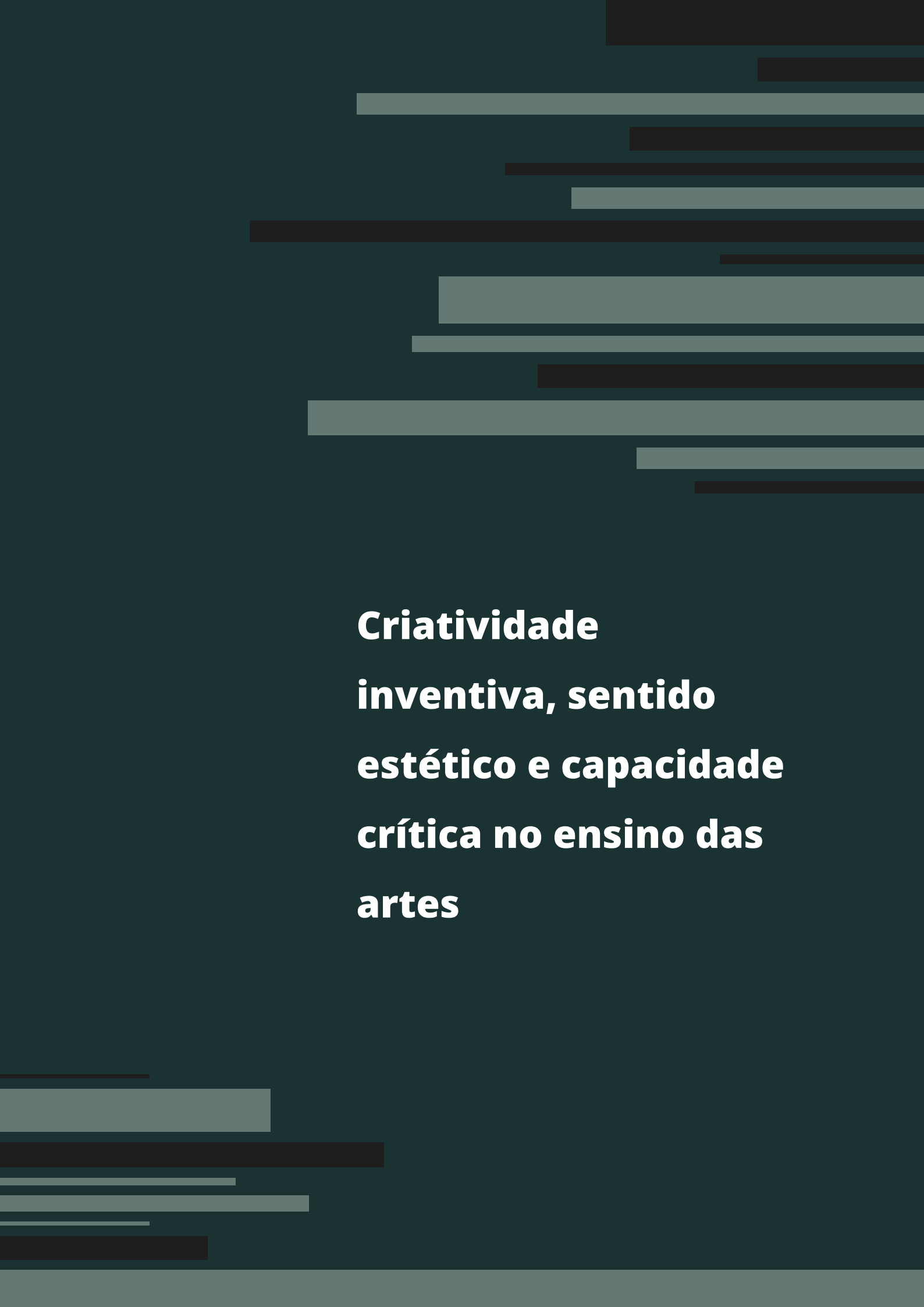
A POLÍTICA NÃO É PARA CRIANÇAS? OS TEMAS POLÍTICOS NA PROGRAMAÇÃO DO CCB FÁBRICA DAS ARTES - UMA EXPERIÊNCIA DE ESCUTA SOBRE AS INFÂNCIAS E A SUA ARTE

...Porta, onde uma mera passagem de luz é uma inacabável imensidão de liberdade perdida nas memórias daqueles e daquelas que lutam consigo mesmos para encontrar uma passagem, outra passagem para aquela inalcançável, mas tão acessível liberdade...

Da observação das múltiplas dimensões do Ciclo programático “Memórias de intenção política” e dos acontecimentos que nele decorreram, podemos concluir que se existem contextos em que se revelam estes diversos entendimentos, então é possível que o papel da programação artísticas seja criar esses contextos em que a criança é criada por si mesma.

Referências Bibliográficas

- Craveiro, J. (2016). Que Teatro é Este?": Pensamento e Processo de Um Museu Vivo de Memórias Pequenas E Esquecidas. *Sinais De Cena*, II, Nº 1, 27-48.
- Kohan, W. (2003). Infância e educação em Platão. *Educação e pesquisa*. São Paulo. V.29, n.1, 11 - 26.
- Ranciére, J. (2010). *Espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Wallenstein, M. (2014). Se não havia nada, como surgiu alguma coisa? Coleção transversalidades, criação artística e filosofia para crianças. Lisboa: Fundação Centro Cultural de Belém.
- Wallenstein, M. (2015). Raízes da Curiosidade – Tempo de ciência e arte. Coleção transversalidades, criação artística e neurociência. Lisboa: Fundação Centro Cultural de Belém.
- Wallenstein, M. (2016). O caminho da Fábrica das Artes. *Nós Pensamos Todos em Nós*. Lisboa: Fundação Centro Cultural de Belém, 22-42.
- Wallenstein, M. (2016). *Um sonho da programadora: entre o privado e o público*. Acedido em <http://ccbfabricadasartes.blogspot.pt/2016/03/um-sonho-da-programadora-entre-o.html>
- Wallenstein, M. (2016). Nós Pensamos Todos em Nós. Coleção transversalidades, criação artística, infância, educação. Lisboa: Fundação Centro Cultural de Belém.
- Wallenstein, M. (2017). As vozes da infância numa comunidade artística. *Le Monde Diplomatique* (edição portuguesa), II Série. Nº 127, 38 -39.



**Criatividade
inventiva, sentido
estético e capacidade
crítica no ensino das
artes**

A MÁSCARA – UMA TENTAÇÃO PARA VENCER TODOS OS MEDOS

Alexandra Baudouin

Faculdade de Belas Artes Universidade de Lisboa, alexandrabaudouin@hotmail.com

Área Científica – Artes Plásticas

Resumo

Este artigo apresenta o programa de educação artística que decorreu no Museu Nacional de Arte Antiga que derivou do tríptico de Hieronymus Bosch, “As tentações de Santo Antão” (c. 1500) pertencente à coleção do Museu. Este quadro apresenta um Santo vencedor rodeado por cores ricas e originais figuras demoníacas. As conexões criadas entre o real e o fantástico são resolvidas de forma genial permitindo ao observador percorrer vastos caminhos do seu imaginário. O exuberante desfile pantomímico de figuras faz refletir sobre como o desconhecido se torna assustador. Nesta perspetiva, “As Tentações de Santo Antão” demonstra ser um perfeito ponto de partida para a criação de cenários, personagens e máscaras que serviriam para combater medos individuais. A experiência emocional entre o conhecimento da obra de arte e o exercício da imaginação mostram ser uma via eficaz de trazer para o exterior, por meio de objetos e imagens, o mundo interior onde habitamos desde a infância.

Palavras-chave: Museu, Educação Artística, Medo, Máscara.

Abstract

This article presents the program of art education workshops that took place in the Museu Nacional de Arte Antiga in Lisbon, a program related to the triptych of Hieronymus Bosch, “The Temptations of St. Anthony” (c. 1500), that belongs to the museum. This painting it shows a victorious saint surrounded by rich colors and original demonic figures. The connections created between the real and the fantastic are resolved genially allowing the observer’s imagination to run free. The exuberant parade of pantomimic figures does reflect on how the unknown becomes scary. In this perspective, “The Temptations of St. Anthony” proved to be a perfect starting point for the creation of scenarios, characters and masks that would serve to combat personal fears. The emotional experience between the knowledge of a work of art linking with one’s own imagination permits a

A MÁSCARA - UMA TENTAÇÃO PARA VENCER TODOS OS MEDOS

means of exteriorizing, by objects and images, the inner world that we have inhabited since childhood.

Keywords: Museum, Art Education, Fear, Mask.

INTRODUÇÃO

A investigação que temos desenvolvido nesta área enquanto docente de expressão plástica e facilitadora em ações de educação artística, tem-se revelado um campo de intervenção que promove o conhecimento de obras de arte, assim como amplia a capacidade de expressão através de processos artísticos e criativos que integram várias áreas do conhecimento, proporcionando um desenvolvimento integral da criança (Lowenfeld, 1970; Almeida, 1980; Dewey, 2002; Munari, 2007; Vygotsky, 2012; Kandinsky, 1987).

Se a educação e, neste caso específico, a educação artística tem como propósito criar interesse na cultura, será importante criar programas que sustentem a curiosidade, a criatividade, onde seja possível estabelecer transversalidade entre todas as áreas do conhecimento (Read, 1982).

O programa que aqui apresentamos, intitulado “A máscara - Uma tentação para vencer todos os medos” aconteceu no Museu Nacional de Arte Antiga em julho de 2017, derivou diretamente do tríptico de Hieronymus Bosch, “As tentações de Santo Antão” (c. 1500), um quadro de altar do final da Idade Média que mostra um Santo vencedor rodeado por cores ricas e originais figuras demoníacas. As conexões criadas entre o real e o fantástico são resolvidas de forma genial permitindo ao observador percorrer vastos caminhos do seu imaginário. Tal como se lê na introdução escrita por José Augusto-França (1994) no livro “Bosch ou “O Visionário Integral”, este tríptico permite:

entender que, na integralidade do seu imaginário, Hieronymus Bosch “*insignis pictor*”, no momento da grande mutação da cultura ocidental, pôs em questão o que lhe era fundamental: as próprias bases da arte de pintar. Ou seja, abriu o caminho fascinante, povoado de demónios e maravilhas, para aquilo que viria a ser, pelo poder maior e surreal do imaginário, a pintura moderna (p. 9).

De Frente Para A PINTURA

A nossa história começa por uma pequena descrição de “As Tentações de Santo Antão”, repleto de fragmentos da vida de Santo Antão que Bosch enriqueceu com muitos pormenores dramáticos inventados por ele. A zona inferior do painel do lado esquerdo,

A MÁSCARA - UMA TENTAÇÃO PARA VENCER TODOS OS MEDOS

mostra o Santo inconsciente a ser transportado em braços. Por baixo da ponte três homens a conversar e eis que aparece o surpreendente *pássaro patinador*. Noutro momento, que acontece na zona superior do mesmo painel, pode-se observar Santo Antão no ar a ser transportado por demónios voadores (Bosing, 2001).

No painel direito, aparece a rainha-demónio rodeada pela sua corte, Santo Antão quer parecer invisível, mas dá de caras com uma figura diabólica. Ao fundo deste painel, está representada a cidade da Rainha-demónio onde se avistam detalhes, tais como, o dragão que nada no fosso e as chamas que saem do portão principal do castelo (Bosing, 2001).

O painel central exhibe diabos de todas as formas e feitios e todos se dirigem para as ruínas que estão ao centro. Perto das ruínas está uma mesa e ao seu lado uma mulher que oferece uma taça a uma velha, sendo que entre as duas está Santo Antão ajoelhado e desviando o olhar desta confusão para o observador, faz uma bênção com a mão direita. Dentro da capela em ruínas (em frente ao santo) está Cristo na cruz, envolto pela luz milagrosa que salvou Santo Antão (Bosing, 2001).

As faces externas, visíveis com o tríptico fechado (ou conforme está exposto no museu, circulando pela zona posterior ao tríptico), apresentam uma pintura monocromática em tons de cinzento que mostra o caminho percorrido por Jesus Cristo da prisão até ao Calvário. Como refere José Augusto-França (1994):

O pintor sonha diante uma folha de papel como sonha diante um painel de carvalho. Mas ele pode igualmente encher toda uma folha de esboços de mendigos ou de vagabundos, toda uma coleção espantosa de figuras estropiadas, surpreendidas em atitudes trágicas e cómicas, ao mesmo tempo, numa veia satírica que cobre um realismo popular. [...] Homem de sonhos diabólicos e homem de observações realistas, Jerónimo Bosch viveu então duas vidas paralelas que não deixam de se encontrar (p. 32).

VIAGEM ÀS TENTAÇÕES

Durante o mês de julho de 2017 decorreram no Museu Nacional de Arte Antiga as “Oficinas de Verão”, uma oferta do Serviço de Educação que integrou vários programas. Cada “oficina” decorreu ao longo de dois dias. As inscrições eram efetuadas no Serviço de Educação, limitadas a dez participantes por “oficina” e com idades compreendidas entre os 7 e os 12 anos.

O programa “A máscara – Uma tentação para vencer todos os medos” decorreu em dois dias com quatro sessões, duas no período da manhã e duas no período da tarde, conforme atesta

A MÁSCARA - UMA TENTACÃO PARA VENCER TODOS OS MEDOS

o quadro 1. Cada sessão teve um horário que permitia um intervalo a meio, o que possibilitou aos participantes brincar nos jardins do Museu. Estes momentos lúdicos possibilitaram a existência de uma aprendizagem socialmente construída.

Quadro 1 - Planificação das sessões

Planificação das sessões - Oficinas no MNAÁ (julho de 2017)		
Atividades projetadas	Dia 1	Dia 2
Manhã (10h - 13h) Intervalo de 30 minutos a meio da manhã.	Ver o Tríptico "As tentações de Santo Antão".	Voltar à sala do tríptico.
	Fazer lista de medos. Como resolvê-los? Desenhar e escrever postais.	Desenho do contorno da sombra. Construção de máscara.
13h - 14h	Almoço	Almoço
Tarde (14h - 17h) Intervalo de 30 minutos a meio da tarde.	Desenho e recorte das personagens.	Construção de máscaras (continuação).
	Criação de cenários. Projeção dos cenários. Contar histórias.	Projeção de cenários. Colocar máscaras e contar as histórias.

Participaram neste programa quatro crianças: uma com 6 anos, duas com 8 anos e uma com 9 anos.

Na primeira sessão, coordenados com o serviço de educação do Museu, fomos com o grupo de participantes até à sala onde o tríptico está em exposição. Os participantes sentaram-se em frente da pintura e iniciou-se um diálogo inaugurado com a pergunta: "– O que veem aqui?". Esta questão proporcionou uma conversa sobre o que é um tríptico, como era a vida na época em que foi realizada a pintura e até sobre a boa técnica do pintor, mas, acima de tudo, abriu-se a janela para visitar o mundo fantástico de Bosch, repleto de figuras fantásticas e demoníacas que perseguiram Santo Antão. Tudo acontecia na terra, no ar e na água, numa superfície pictórica repleta de tons vivos de vermelhos e verdes intercalados com os tons azuis e acastanhados. Os participantes falavam do que viam e refletiam em voz alta sobre os acontecimentos do tríptico, faziam observações e associações com a sua vida pessoal e com o presente, encontravam momentos cómicos, assustadores e outros que os tranquilizavam. Durante esta conversa fomos atrás do tríptico para ver o que existia nas suas portas. Surgiram as seguintes exclamações: "Ah! Estou a ver Jesus a ir para a cruz!"; "Esta parte está toda a preto e branco!"; ou "Olha que estão a fazer-lhe mal, isto é muito assustador!".

A MÁSCARA - UMA TENTAÇÃO PARA VENCER TODOS OS MEDOS

Durante o percurso descrito, foi sempre promovido o diálogo entre todos, encaminhando para o debate saudável de ideias e observações. Segundo Rika Burnham e Elliot Kai-Kee (2011):

O espírito de descoberta e a curiosidade animam o diálogo; têm um carácter próprio de exploração. Pensar juntos requer que as pessoas retenham as suas certezas e escutem com atenção os pontos de vista manifestados pelos outros. O diálogo é um espaço experimental de discussão onde cada participante põe as suas ideias à prova frente aos outros, nivelando, comparando e ajustando-as ao processo (p. 92).

Deste modo, aprende-se a questionar e a criticar com o propósito de acrescentar algo de novo. Respeitar as diferenças e semelhanças e ainda, os méritos e dificuldades de cada um (Lúcio, 2008).



Figura 2 – Grupo de crianças na sala de exposição de “As Tentações de Santo Antão”.

| Lista De Medos Resolvidos

Os participantes levaram para a sala de oficina do serviço educativo o encontro com um mundo antigo que expunha o medo do desconhecido através de uma multiplicidade de seres fantásticos que sofriam metamorfoses. Este foi o mote para desenvolver uma listagem de medos individuais, em folhas formato postal escreveram: “Eu tenho medo de...” e do outro lado da folha, fizeram a ilustração do medo nomeado. Todos os postais, um a um, foram colocados numa corda e assim nasceu o “estendal de medos” do grupo, que marcou presença ao longo de todo o tempo da oficina.

A MÁSCARA - UMA TENTATIVA PARA VENCER TODOS OS MEDOS



Figura 3 e figura 4 – “Estendal de medos”.

Do debate coletivo foi criada uma lista com duas colunas: que medos existiam no grupo: cão; lobos; abelhas; germes; cobras; alforrecas. E como poderiam ser resolvidos: i) Com um cenário alegre; ii) Contar uma história para tornar a personagem simpática; iii) Fazer a personagem; iv) Construir a máscara “anti medo”. Neste momento já todos tinham muita vontade de partilhar medos e formas de os resolver.

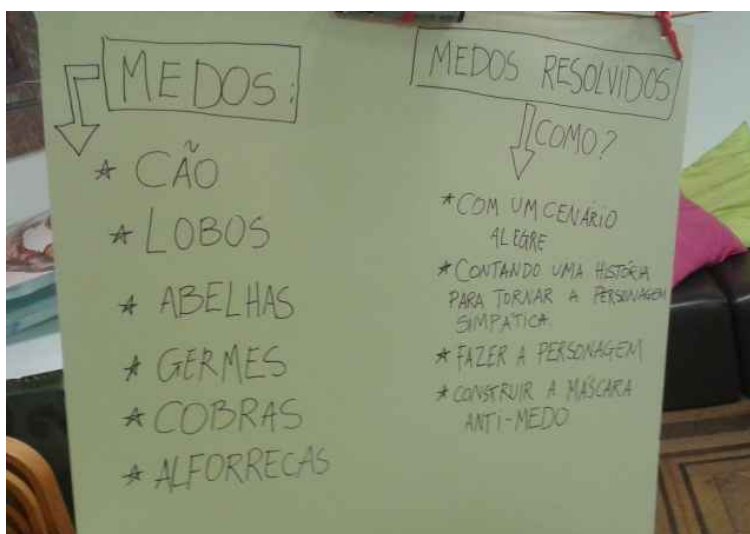


Figura 5 – Lista de medos e como resolvê-los.

Decidiram fazer primeiro a personagem que simbolizava o seu medo e depois, em folhas de papel de acetato de formato A4 criaram um cenário alegre que essa mesma personagem habitava, muitas colagens de papel sobreposto e inúmeras viagens ao retroprojetor permitiram momentos muito íntimos de criação (Munari, 2007). Após toda a produção plástica, os participantes aventuraram-se para o retroprojetor e contaram uma história, confirmando que a personagem poderia ser realmente simpática. Enquanto contavam as histórias através da manipulação das figuras sobre os cenários, existiu a transmissão de sensações e emoções numa ação que vai muito além do uso da palavra oral e escrita

A MÁSCARA - UMA TENTAÇÃO PARA VENCER TODOS OS MEDOS

(Vygotsky, 2012). A observação dos resultados entusiasmou e despertou a curiosidade do grupo para dramatizar uma imensa variedade de histórias que agora se intersetavam.

No decorrer do processo de construção plástica, a sala transformou-se num espaço onde o imaginário se tornou numa oportunidade real de erradicar medos individuais através de objetos coloridos cheios de possibilidades esteticamente evocativas de um combate contra o medo (Santos, 2009). Os processos de pesquisa dos recursos disponíveis e o conhecimento das características do retroprojektor permitiram a elaboração de outras personagens que foram incluídas nas histórias individuais e coletivas.



Figura 6 e figura 7 – Cenário e sua projeção.



Figura 8 e figura 9 – Contar histórias através da manipulação de figuras sobre os cenários.

A MÁSCARA - UMA TENTACÃO PARA VENCER TODOS OS MEDOS

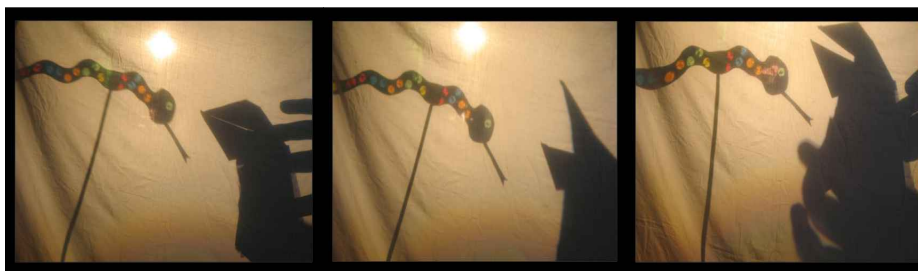


Figura 10, figura 11 e figura 12 – Outras personagens incluídas nas histórias.

A Minha Máscara É A Minha Proteção

A criação da máscara começou pelo desenho de contorno da sombra projetada da cabeça de cada um. Com todos os materiais que estavam disponíveis, dedicaram-se à construção das suas máscaras de papel com muito entusiasmo, dando especial atenção aos detalhes decorativos, sabiam que esses pormenores poderiam alcançar toda a diferença, e fazer com que o medo desaparecesse para sempre.



Figura 13 e figura 14 – Com os materiais disponíveis, dedicaram-se à construção das máscaras.

Com a sala escura, contaram a história para a pequena plateia, a projeção fez o cenário ocupar todo o espaço e o uso performativo da máscara transformaram-na numa camuflagem com a qual cada um ganhava poderes e de forma espontânea o medo era erradicado.

A MÁSCARA - UMA TENTAÇÃO PARA VENCER TODOS OS MEDOS



Figura 15 e figura 16 – A projeção fez o cenário ocupar todo o espaço.

| CONCLUSÃO

Esta oficina permitiu criar afinidades que estão muito para além da história da arte e que se relacionam com as referências de narrativas individuais, filmes ou histórias. A máscara enquanto objeto de pantomímica, que pode proteger e esconder, possibilitou uma partilha de experiências numa atividade com resultados estéticos muito satisfatórios para os participantes, e que se articulou entre o jogar, o brincar e a aprendizagem.

Nesta perspetiva João dos Santos (2009) considerava que:

Todos os jogos pantomímicos, o brincar e o simulacro, servem afinal para desenvolver as aptidões potenciais da criança e, portanto, não só melhoram a percepção, a imaginação e o conhecimento, como permitem à criança verificar que nem tudo o que parece é (p. 201).

Ao longo das quatro sessões, os participantes produziram objetos de valor simbólico que permitiram *habitar o maravilhoso*, numa metodologia que facilitou encontrar outra forma de diálogo estético. Uma partilha de experiências que abarcam as linguagens das expressões, plástica e dramática (Eisner, 2004).

No final gritaram muito alto: “– BUUU!” e os medos fugiram a sete pés!

A MÁSCARA - UMA TENTAÇÃO PARA VENCER TODOS OS MEDOS



Figura 17 – Com a máscara colocada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, B. (1980). *A Educação estético-visual no ensino escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Augusto-França, J. (1994). *Bosch ou "O Visionário Integral"*. Lisboa: Chaves Ferreira Publicações.
- Burnham, R. & Kai-Ke E. (2011). *La Enseñanza en el Museo de Arte. La Interpretación como experiencia*. Cidade de México: Getty Publications.
- Bosing, W. (2001). *A Obra de Pintura. Bosch*. Alemanha: Taschen.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Kandinsky, W. (1987). *Do espiritual na arte*. Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Lowenfeld, V. (1970). *Desenvolvimento da capacidade criadora*. São Paulo: Mestre Jou.
- Lúcio, A. L. (2008). *Educação, Arte e Cidadania*. Paredes: Temas & Lemas
- Munari, B. (2007). *Fantasia*. Lisboa: Edições 70.
- Read, H (1982). *A educação pela arte*. Lisboa: Edições 70.
- Santos, J. (2009). *É através da via emocional que a criança aprende o mundo exterior*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. (J. P. Fróis, Trad.). Lisboa: Dinalivro. (Trabalho original em Russo publicado em 1930).

O CORPO PRESENTE. OU A PROCURA DE IDENTIDADE NA PRÁTICA DO DESENHO

Ricardo Guerreiro Campos¹

ARTES PLÁSTICAS

¹Escola Superior de Educação de Lisboa

ricardoguerreirocampos@gmail.com

Resumo

O presente artigo debruça-se sobre um projeto de investigação-ação desenvolvido em contexto formal, cujo âmbito se situa no diálogo entre os contextos escolar e museológico. Apresentar-se-á uma proposta de reflexão, em torno do conceito de identidade, que acompanha o referido projeto de uma turma de 11º ano do Curso Científico-Humanístico de Artes Visuais em visita ao Museu Coleção Berardo; esse será um processo que acontecerá ao longo do desenvolvimento de três Unidades de Trabalho consequentes à visita, realizadas em espaço escolar. A interpretação do tema sobre identidade individual, identidade coletiva e o espaço vivencial culminou numa intervenção *site specific* onde a escola se transformou num museu transparente, imprevisível e mutável. Ao longo do projeto, foram desenvolvidas estratégias para pensar a prática do desenho na disciplina de Desenho A, valorizando o cruzamento com as práticas artísticas contemporâneas, sobretudo a fotografia, a instalação e a performance.

Palavras-chave: cultura visual, espaço museológico, desenho, identidade, *site specific*

Abstract

The present paper focuses on an action-research methodology project, developed in a formal context, whose demesne is placed in the dialog between scholar and museological contexts. A proposal for reflection will be presented, encompassing the concept of identity that follows the aforesaid project of an 11th grade class from the Scientific-Humanistic course in Visual Arts, while visiting the Coleção Berardo Museum; this will be a process to take place along the development of three Work Units consequent to the visit, held in school ground. The interpretation of the theme concerning individual and collective identities and the existential space culminated in a *site specific* intervention, where the school turned into a transparent museum, unforeseeable and changeable. Throughout the project, strategies were developed to reflect the practice of drawing in the discipline of Desenho A, valuing the crossing with contemporary artistic practices, mainly photography, installation and performance.

Keywords: visual culture, museological space, drawing, identity, site specific

Porquê Pensar A Identidade?

Porquê pensar a identidade? Por inúmeros motivos, e em circunstâncias diversas, é-nos possível constatar que a fruição estética e a contemplação são, nos dias de hoje, cada vez mais fugazes, superficiais e menos interiorizadas pelas camadas jovens da nossa sociedade. O que se propõe neste artigo é um diálogo entre a compreensão da cultura visual, a arte contemporânea e a possibilidade de estes contribuírem para uma reflexão sobre identidade sustentada por estímulos, referências e práticas.

Com vista ao questionamento sobre o potencial educativo, reflexivo e criativo da arte contemporânea em contexto escolar, envolve-se também o estudo da cultura visual na possibilidade de integrar as construções identitárias e assim potenciar a criatividade de jovens. Ao valorizar-se a exploração para a construção de um percurso plástico individual, interessa compreender de que modo a relação dos jovens estudantes de artes visuais com a obra de arte contemporânea, em contexto museológico, impele a uma reflexão sobre identidade individual e coletiva enquanto tema para a criação artística. Mas se o museu é por excelência um espaço de criação de conhecimento, de experiência multissensorial, de que forma pode este posteriormente ser experienciado em contexto escolar, devolvendo à comunidade educativa as aprendizagens impulsionadas em contexto não-formal?

É tendo em conta os objetivos anteriormente apresentados que se entende como relevante compreender a criação artística na adolescência dentro das fases de criação no processo de desenvolvimento humano e, sendo a escola o principal responsável por esta valorização, parece-nos desafiante proporcionar estratégias de mediação entre contextos formais e não-formais de educação. Fernando Hernández (2008) defende que a arte e os meios de cultura visual contribuem para que seres humanos interpretem e construam as suas relações de representação com determinado objeto simbólico de cultura, como refere Hernández (2008):

A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como nos olhamos e contribuir para a produção de mundos, isto é, para que os seres humanos saibam muito mais do que experimentaram pessoalmente, e para que a sua experiência dos objetos e dos fenómenos que constituem a realidade seja por meio desses objetos mediacionais que denominamos artísticos (p. 52).

De outro modo, Kerry Freedman (2003) considera toda a aprendizagem integrante no processo de construção de identidade, porque ao aprendermos transformamo-nos e compomos um campo subjetivo individual. Tal acontece numa relação construtiva entre características estruturantes do indivíduo e as relações simbólicas que as exteriorizam e integram. Desta forma, "The effects of images shape an individual's self-concept, even in the ways they shape the notion of individualism. Individuals appropriate characteristics of visual

representations, adopting these representations as a description of himself/herself” (Freedman, 2003, p. 3).

Freedman considera que as condições atuais da cultura visual nos obrigam a uma reflexão sobre o potencial educativo das imagens no seio da democracia contemporânea. Posto isto, é inevitável o confronto entre o seu poder expressivo e criador e o “espaço comum” no qual confluem e interagem números incalculáveis de produções visuais, tendo em conta que as liberdades, individual e coletiva, ganharam outros contornos, dada a influência da imagem no quotidiano cultural, social e político. Esta democratização, segundo o autor, gera confrontos entre os limites do espaço pessoal e coletivo: “The new conditions of visual culture illustrate that personal freedoms no longer only involve matters of free speech. They concern freedom of information in a range of visual art forms integral to the creation of individual and group knowledge” (Freedman, 2003, p. 3).

Pensar a identidade, enquanto movimento de confluências e misturas, possibilita compreendê-las perante o espaço que ocupam e as marcas que deixam pela passagem do tempo, os cruzamentos que permitem e os discursos que geram. Na contemporaneidade, perante a diversidade de estímulos que o rodeia, o indivíduo tende a assumir uma função performática, moldável a todas as atividades que desempenha, e esta fluidez abrange diferentes práticas, tornando-as algo maioritariamente vivido e não racionalizado, consequência do ritmo das cidades e do quotidiano. Desta forma, os homens e mulheres de hoje constroem-se com base em identidades híbridas, fragmentadas, imersas em relações simbólicas nas quais negociam e articulam imposições da sociedade perante a sua identidade.

| Estar Presente

A visível lacuna no que toca ao domínio de referências visuais e artísticas, por parte de jovens estudantes de Artes Visuais, aliada a uma desvalorização sobre a relação entre o processo criativo, a cultura visual e a identidade, definiram as linhas de intervenção de um projeto que cruza o museu de arte contemporânea e o contexto escolar, como meio de reflexão sobre identidade.

O Museu Coleção Berardo - Arte Moderna e Contemporânea é o espaço apropriado para a compreensão ampliada e profunda da criação artística a partir de 1900, até ao momento presente. Neste sentido, o Museu é responsável por recuperar o passado e perspetivar o futuro, dando espaço aos artistas de hoje. Sediado no Centro Cultural de Belém, em Lisboa, desde 2007, o Museu Coleção Berardo compreende a maior coleção de arte moderna e contemporânea em Portugal, cujo hiato temporal abarca obras de 1900 a 2010. A visita ao

O CORPO PRESENTE OU A PROCURA DE IDENTIDADE NA PRÁTICA DO DESENHO

museu foi estruturada em duas partes: uma direcionada para a temática do corpo (identidade individual) e outra direcionada para uma compreensão sobre o outro (identidade coletiva). Para a primeira parte foram selecionadas obras de três artistas pertencentes ao núcleo de arte contemporânea (1960-2010): Larry Bell, Ana Mendieta e Helena Almeida, que congregam explorações formais e conceptuais sobre o corpo e as suas possibilidades de reflexão. A segunda parte focou-se na exposição “Fernando Lemos: para um retrato coletivo em Portugal, no fim dos anos 40”, que expande uma visão do corpo individual para o coletivo.

O objetivo de colocar em diálogo, neste projeto de intervenção, dois espaços de contextos educativos diferentes prendeu-se essencialmente com a possibilidade de compreender em que medida as referências apreendidas no museu poderão contribuir para a construção de uma identidade artística nos jovens estudantes de artes visuais. Deste modo, procurou conhecer-se a articulação entre a cultura visual e identidades em processo de construção na adolescência com as aprendizagens no âmbito das artes visuais, a partir do contacto com a obra de arte contemporânea.

O projeto foi desenhado e estruturado na sua possibilidade de contribuir para uma reflexão sobre os diálogos entre contextos de educação formal e não-formal. Todavia, o contexto predominante foi o espaço escolar. Interessou efetivamente que, depois da visita ao museu realizada no início do projeto, existissem contributos das práticas de educação não-formal que transitassem para o contexto formal. Por motivos de racionalização das visitas de estudo ao longo do ano letivo, a turma só pôde dirigir-se uma vez ao museu. Tal contingência foi preponderante para a necessidade de continuar a refletir sobre o espaço museológico em contexto escolar. Nesse sentido, a planificação das atividades para cada unidade de trabalho correspondeu à preocupação de estabelecer pontos de contacto entre os conteúdos curriculares da disciplina de Desenho A com as referências visuais e conceptuais abordadas na visita e com o espaço escolar. Ao longo das três unidades de trabalho, recorreu-se a diferentes estratégias pedagógicas que se inscrevem em técnicas inspiradas nas práticas artísticas contemporâneas (por exemplo, focalização-concentração, improvisação, pesquisa de materiais, experimentação, *brainstorming*, carácter *site specific*) e que permitiram o surgimento de uma dinâmica de aula mais próxima da prática de *atelier* e do estúdio enquanto espaço e terreno livre de criação, partilha e crítica. Estes diálogos interdisciplinares entre as artes visuais e as artes performativas, são de extrema importância na valorização e reflexão sobre o papel e presença do corpo do aluno no ato de criar. Como salienta Aldara Bizarro (2017), ex-bailarina e coreógrafa:

A utilização do corpo no máximo da sua amplitude e energia deixa de fazer parte do quotidiano a partir de uma certa altura da infância, e na idade adulta passa a ser encarada como uma especialização, no campo do lazer, com exceção dos casos em que a profissão exija diretamente a utilização do corpo, como nos

O CORPO PRESENTE OU A PROCURA DE IDENTIDADE NA PRÁTICA DO DESENHO

bailarinos, desportistas, estivadores, operários das obras, agricultores, etc. (p. 43).

É neste sentido, que a escola poderá desempenhar um papel fundamental na valorização da presença do corpo, enquanto elemento integrante do processo de ensino-aprendizagem. Efetivamente, a conceção do projeto valorizou a experiência concreta do corpo como impulsionador para a reflexão em torno do conceito identidade, bem como para a relação indissociável entre corpo e desenho. Os exercícios propostos permitiram experimentar metodologias práticas que envolviam diretamente o corpo enquanto agente ativo e atento à concetualização e concretização. É relevante destacar que a abertura e flexibilidade em recorrer a diversos saberes e recursos de ordem estética e educativa, possibilitada pelas opções de natureza metodológica, isto é, a pesquisa baseada na prática, proporciona uma compreensão mais eficaz das interseções entre áreas distintas e os respetivos contributos na criação de formas integradas de conhecimento. Na verdade, cruzar diferentes áreas do saber em contexto de aprendizagem é uma estratégia que sustenta o caminho da criatividade e permite que novas relações se criem e se materializem.

Na possibilidade de convocar a memória sensorial, cognitiva e afetiva, tornou-se relevante, para este grupo de adolescentes, perceber a presença e a ideia do corpo do artista enquanto corpo – ator. Impulsionador de gestos, vontades e pensamentos, o corpo presente disponibiliza-se no seu todo para o ato de desenhar, para o ato de criar, e assim, “admitir que o ato criador põe em ação uma mecânica diretamente instalada nas pulsações do organismo, que a expressão é a melodia das fibras no interior do ser” (Stern, 1974, p. 22). Desta forma, todo o processo criativo é já por si o próprio trabalho: uma performance plástica contínua em que o corpo está implicado. Hernández (2008) enquadra a pesquisa baseada nas artes com uma forte componente performativa, o que no presente estudo, valoriza e reforça conteúdos da prática de ensino-aprendizagem do desenho e da própria investigação:

Si los educadores reconocen la importancia del cuerpo para facilitar el aprendizaje, resulta relevante reconocer que el propio estudio, como cualquier otro tipo de investigación, es una empresa corporeizada. No somos ideas, sino seres de carne y huesos que aprendemos a través de nuestros sentidos. Los métodos visuales ayudan a los investigadores a tener en cuenta sus cuerpos y los de los estudiantes y a tratar de elaborar análisis y teorizaciones más elaboradas que consideren el aprendizaje y la enseñanza como experiencias corporeizadas (p. 110).

A Procura De Identidade Na Prática Do Desenho

Definidos os pressupostos conceptuais e pedagógicos, estruturou-se a exploração do tema *identidade* em três tempos, ou seja, em três Unidades de Trabalho (U.T.) diferentes. Correspondendo, respetivamente, a três possibilidades de reflexão sobre o tema, subdividiu-se o projeto em 1ª U.T.: O Corpo – incidindo sobre a identidade individual; 2ª U.T.: O Outro – direcionado para a identidade coletiva e a terceira, última, articulando as duas unidades anteriores com o Espaço Vivencial. As três U.T. foram desenvolvidas em contexto de aula, quer no espaço de *atelier*, quer no espaço escolar num sentido mais abrangente, consecutivamente à visita realizada ao Museu Coleção Berardo em Lisboa.

Cada U.T. articulou diferentes dinâmicas em sala de aula e no espaço escolar, sendo que a primeira, dada a proximidade temporal, se vinculou mais à reflexão sobre as referências abordadas na visita. A segunda U.T. concentrou-se na exploração concetual e visual sobre o coletivo, encerrando um espaço íntimo de partilha dentro do próprio *atelier* e a última U.T. experimentou o carácter *site specific* de projetos de desenho instalado em diversos espaços escolares. A última U. T. foi encarada como exercício-síntese de um processo de reflexão sobre o conceito *identidade* e que questiona o espaço museológico fora das quatro paredes do museu.

Em todas as U.T. possibilitou-se articular a dimensão curricular da disciplina de Desenho A com uma dimensão mais alargada das práticas artísticas contemporâneas, como a fotografia, a instalação e a performance, no sentido de encontrar um território comum de partilha e criação, resultado da escuta sincera e tangível do indivíduo, do outro e do espaço vivencial. De acordo com Matos (2012), a educação artística hoje constitui-se como um desafio para a escola no sentido em que, tendo em conta os tempos conturbados que se vivem, concerne à educação e à arte dialogarem rumo à utopia; a criação de um projeto que valorize a individualidade e a intersubjetividade, com base em valores humanos e estéticos dignos e coerentes:

Se à utopia está reservada a missão de negar um presente penoso em nome de um futuro desejável e se a arte em todos os tempos sempre se comprometeu com esse desidrato, se sempre lhe coube [...] denunciar toda a ordem humana incompatível com a dignidade de todos, inclusive das crianças e jovens para quem a escola é o último refúgio, então a educação artística pode desempenhar a utopia possível (pp. 132-133).

O corpo

Na aula seguinte à visita ao museu foram discutidas algumas ideias das obras e respetivos artistas, colocando estas referências lado-a-lado com um excerto da obra literária de Luigi Pirandello, "Um, Ninguém e Cem Mil", que possibilitou um conjunto de reflexões sobre o corpo e sua percepção.

Tendo em conta o conteúdo do texto analisado em conjunto, encontraram-se pontos comuns com as conceções aprofundadas nas obras analisadas na visita ao Museu Coleção Berardo. Em seguida, foi apresentado à turma a proposta de um exercício, cujo intuito era criar um trabalho bi ou tridimensional que explorasse a ideia de narrativa visual sobre as diferentes possibilidades de percepção do Eu, convocando as questões abordadas em pelo menos um dos artistas. Os trabalhos poderiam refletir sobre o corpo na obra de arte, sobre o corpo com a obra e o corpo como obra, assumindo a forma de um objeto ou de uma série, com recurso total ou parcial aos materiais propostos: barra de carvão vegetal, borracha-pão, papel, imagens impressas e espelho.

Os alunos receberam bem a proposta; no entanto, foi importante, na aula seguinte, possibilitar estratégias de organização do pensamento divergente. Desse modo, foi sugerida a criação de um *mapa mental* como instrumento facilitador de relações concetuais, formais e materiais. Efetivamente, pôde constatar-se que na maioria dos casos esta estratégia foi benéfica e impulsionadora dos primeiros esboços, sustentando a articulação entre conceção e teorização, concretização e experimentações gráficas e plásticas. É importante ressaltar que para este trabalho da primeira U.T., apesar de dizer respeito a uma interpretação sobre o corpo, não nos pareceu coerente dirigi-lo para o desenho apenas enquanto representação, quer do corpo humano, quer de objetos/ambientes que reflitam sobre a identidade individual. Em suma, partiu-se do princípio de que o ato de desenhar pode ser ele próprio potenciador e esclarecedor de conexões gráficas e plásticas e cujo ímpeto poderia ser dado através de um exercício de autorrepresentação.

É relevante destacar que, evidenciados através de diferentes estratégias, quer concetuais, quer compositivas ou expressivas, se tornou possível extrair da análise das produções plásticas pontos de contacto com as obras dos artistas abordados na visita ao museu. A obra de Ana Mendieta foi citada de forma mais explícita (e por isso se consegue verificar com maior frequência), no entanto, a utilização do espelho em diferentes projetos, que convocam a obra de Larry Bell, possibilitam a integração e o questionamento do espetador, enquanto elemento ativo na construção da obra-de-arte. De outro modo, casos pontuais convocam a obra de Helena Almeida abrindo também possibilidades de interpretação de um percurso plástico absolutamente marcante na conceção do corpo enquanto matéria pictórica.



Figura 1: Trabalho da aluna Bárbara para o exercício sobre O Corpo. Fonte: Própria

A análise de produções plásticas demonstrou que, para a maioria dos alunos da turma, foi difícil criar uma narrativa visual sobre o corpo e a identidade individual sem recorrer a estratégias referenciais figurativas. Revelou-se, portanto, mais frequente o recurso à representação gráfica ou plástica do corpo, ou o apelo à participação do corpo através da utilização do espelho, do que o recurso a estratégias formais não-figurativas.

O outro

Na segunda U.T., direcionada para a compreensão sobre a identidade coletiva e sobre o Outro, houve a necessidade de desenvolver dois exercícios de carácter introdutório para a reflexão sobre o Eu no coletivo, recuperando a obra de Fernando Lemos analisada na visita ao museu. Nesse sentido, na primeira aula desta segunda U.T., foi pedido aos alunos que, recorrendo à câmara fotográfica dos telemóveis, fotografassem o primeiro trabalho a fim de criar uma série composta por seis imagens, a preto e branco. O intuito seria interpretar o objeto fotografado com vista à sua desconstrução, enquanto estratégia compositiva e interpretativa, recorrendo às potencialidades técnicas e expressivas da fotografia. Desta forma, promoveu-se a criação de imagens novas, a partir de um objeto estético intimamente conhecido, na possibilidade de criar diálogos entre um coletivo fotográfico. As opções tomadas na conceção deste curto exercício prenderam-se essencialmente com a recuperação de questões abordadas na obra de Fernando Lemos no espaço da sala de aula. Ao observar-se, abaixo, a série de seis imagens apresentadas pelo aluno Marcelo (Figura 2), compreendemos a capacidade discursiva gerada pela experimentação de questões formais e a sua complementaridade - ideia fundamental no desenvolvimento desta U.T.

O CORPO PRESENTE OU A PROCURA DE IDENTIDADE NA PRÁTICA DO DESENHO

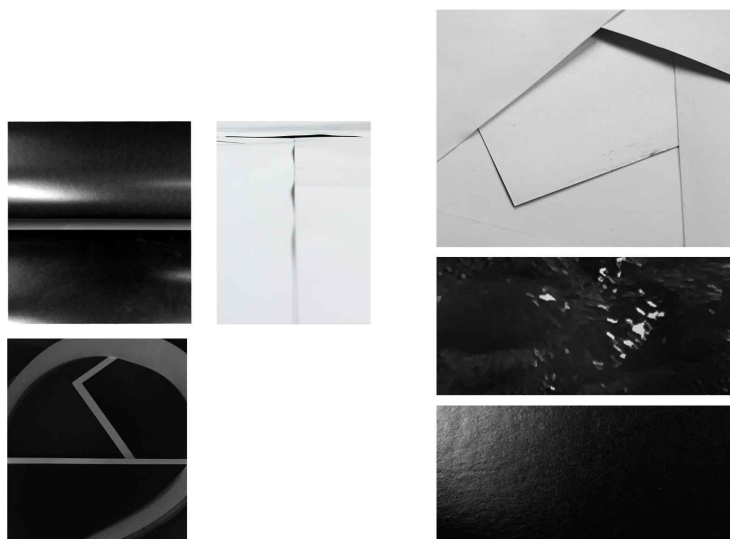


Figura 2: Trabalho do aluno Marcelo para o exercício introdutório da 2ª U.T. Fonte: Própria

A par da relação com a obra de Fernando Lemos, tornou-se relevante pensar sobre o coletivo num sentido de proximidade com a realidade dos alunos. A relação com o Outro pode ser convocada através de inúmeras possibilidades. No entanto, refletir sobre a comunidade e o contexto teria, necessariamente, que incluir um forte sentido de pertença. O segundo exercício, dinamizado na terceira aula, foi pensado a fim de potenciar uma experiência física concreta, impulsionadora de reações e conceções que valorizassem a presença e a relação com o corpo do Outro enquanto relação livre, poética e transformadora.

Deste modo, os alunos realizaram um exercício de cariz performativo (Figura 3) para o qual lhes foi sugerido percorrer em silêncio a área do recreio escolar, andando para trás. Para tal, foi necessário que o nível de concentração e foco aumentasse, criando uma espécie de bolha, na qual a respiração e a energia estavam congregadas em recolher informação do espaço vazio que ficava na passagem dos corpos andando para trás. Ao invés do que acontece quando se anda para a frente, deslocar-nos em marcha no sentido contrário permite que a consciência do corpo aumente consideravelmente. Dada a falta de hábito na concretização deste movimento, o corpo é obrigado a proteger-se (ativando o sentido de visão periférica), concentrando-se e atentando na relação com os restantes - integrando assim uma massa humana que respira em uníssono.



Figura 3: Exercício performativo no recreio da escola - exercício introdutório da 2ª U.T. Fonte: Própria

Na aula seguinte, foram referenciados os dois exercícios introdutórios no sentido de contextualizar o enunciado do projeto sobre o Outro. Através do exercício fotográfico, cada aluno criou uma série que ensaiava uma reflexão sobre identidade coletiva e desenvolveu estratégias que correspondem à prática do arquivo enquanto processo criativo. De outro modo, o exercício performativo permitiu presenciar a relação entre os corpos da turma no espaço coletivo e refletir sobre as subtilezas relacionais entre cada um. O que os une enquanto coletivo? – foi a pergunta lançada à turma aquando da entrega do enunciado, para a criação de um Arquivo Poético. A partir da construção de imagens que constituíssem um leque de compreensão sobre um elemento de união entre o grupo, cada aluno desenvolveria estratégias conceituais, gráficas e plásticas adequadas à conceção e construção de um arquivo.

O espaço vivencial

Na primeira aula, da mesma forma que no início da segunda U.T. potenciaram-se experiências concretas sobre a relação com o Outro, foi importante, no início da terceira U.T., dinamizar uma sessão focada em convocar, tornando presentes, reflexões em torno da identidade individual e da identidade coletiva, desenvolvidas anteriormente. Assim, quando os alunos chegaram à sala para dar início à aula, o espaço tinha sido organizado de outra forma, criando uma área livre, na qual se colocou, no chão, um lençol. Sobre o lençol foi colocada uma caixa de cartão com alguns materiais, sobretudo folhas, materiais riscadores, envelopes e fotografias. Os alunos sentaram-se ou deitaram-se criando um círculo e deu-se início a uma sequência de três exercícios (Figura 4).

O CORPO PRESENTE OU A PROCURA DE IDENTIDADE NA PRÁTICA DO DESENHO



Figura 4: Desenvolvimento de exercícios introdutórios à 3ª U.T. Fonte: própria

No primeiro, o professor orientador do projeto começava uma frase em que cada aluno tinha que repetir o início e concluir conforme entendesse, passando em círculo por todos os elementos, até regressar ao professor e ser dado um novo início de frase. Utilizaram-se, assim, os seguintes trechos: Sou igual à minha mãe em...; O último som que ouço antes de adormecer é...; Se o meu corpo fosse de outro material seria de...; e por fim: Se pudesse visitaria o *atelier* de... . Depois da última frase foi entregue a cada aluno um pedaço de papel com todos os inícios de frase escritos, no qual cada um pôde escrever as respostas que tinha dado. O objetivo deste exercício prendeu-se essencialmente com a possibilidade de convocar e refletir sobre construções identitárias próprias, registando-as.

Para o segundo exercício, foi entregue a cada aluno uma folha branca A4 e um material riscador e pediu-se que focassem a sua atenção no colega posicionado exatamente em frente, na roda. Assim, colocando o lápis/esferográfica no papel, não poderiam levantá-lo durante o registo gráfico e o olhar deveria manter-se focado no referente, e não no papel. Este exercício, denominado de desenho cego exige um nível elevado de concentração no ato de compreender o que se observa, neste caso, o corpo do Outro, para que o registo seja o mais próximo do referente.

No terceiro exercício, pediu-se aos alunos que encontrassem uma posição confortável para o corpo, que fechassem os olhos e que se concentrassem nos cinco sentidos. Neste momento, circulou por todos os elementos um livro antigo para que sentissem o seu cheiro e para que pensassem num lugar da memória convocado através do estímulo. Depois de todos o terem sentido, já de olhos abertos, distribuiu-se papel de carta e um envelope por cada aluno,

O CORPO PRESENTE OU A PROCURA DE IDENTIDADE NA PRÁTICA DO DESENHO

tendo sido pedido que escrevessem uma carta a esse lugar do passado, despoletado pelo estímulo olfativo.

Deste modo, os alunos terminaram a sessão com três elementos resultantes dos três exercícios, permitindo i) convocar aspetos integrantes de construções identitárias, ii) olhar pormenorizadamente sobre o outro através do desenho-cego e iii) escrever uma carta a um lugar da memória, guardando-os dentro do envelope. Assim, no final da sessão foi oferecida a cada aluno uma fotografia de um espaço que colocariam também dentro do envelope. A imagem dizia respeito a um espaço da escola previamente escolhido e atribuído a cada aluno. Sem dar mais explicações sobre o espaço, pediu-se que na aula seguinte trouxessem o envelope com os seus elementos, pois esses estariam na base do enunciado do exercício da terceira U.T.

Na linha de pensamento e de pesquisa iniciada nos primeiros exercícios interessou alargar a reflexão para relação com o espaço vivencial e, por conseguinte, sobre o espaço museológico. Desta forma, como se pode ver na figura abaixo, foi proposto à turma que, levando o processo criativo para fora do espaço de sala de aula/*atelier*, realizasse um projeto de desenho instalado em diversos espaços da escola, exteriores e interiores. Assim, articulando conteúdos curriculares da disciplina de Desenho A, que se prendiam essencialmente com a desconstrução bidimensional dos elementos estruturais da linguagem plástica, os alunos intervieram no espaço escolar com instalações *site specific*, ou seja, criadas para um lugar concreto, com determinadas características arquitetónicas, capazes de convocar referências identitárias, o Outro e a memória do lugar. Foi este um espaço e um tempo de congregação, reavivando a tangibilidade aquando da visita ao museu.

Um dos aspetos positivos deste último trabalho prendeu-se essencialmente com muito do que é exterior à criação (confortável até então) da obra de arte, em contexto escolar, impulsionando que muitos alunos saíssem de uma conhecida zona de conforto. Sabiam, à partida, que as propostas iriam dialogar de forma mais assertiva com o lugar e com quem as contemplasse, o que tornava mais difícil o seu controlo absoluto. Nesse sentido, quem integrou os contratempos provocados por alterações climáticas e dos materiais, intervenções alheias, críticas constantes, enquanto elementos de um jogo discursivo, assumiu a necessidade de a arte contemporânea falar sobre o efémero.

É importante destacar que se pretendeu valorizar um caminho autoral de cada aluno, possibilitando um espaço de reflexão livre e consciente para a conceção da instalação *site specific* (Figura 5), compreendendo simultaneamente o discurso visual iniciado na primeira U.T. e/ou na segunda U.T. Deste modo, o processo criativo, que deambulou entre a sala de aula e o espaço de intervenção, foi gerido por cada aluno de forma autónoma e crítica, possibilitando o encontro de estratégias de respostas arrojadas e construtivas ao inesperado.



Figura 5: Trabalho da aluna Júlia para o exercício sobre O Espaço Vivencial.
Fonte: Própria

| O Que Fica

À Educação Artística colocam-se hoje grandes questões e desafios e aos seus educadores, professores, artistas e mediadores, a tarefa de repensarem metodologias e estratégias no sentido de contradizer a flagrante instrumentalização do ensino e dos seus agentes.

O projeto de investigação-ação que sustentou o presente artigo demonstra diversos aspetos diferenciadores que devem ser referidos. Tais aspetos permitem-nos responder às questões orientadoras apresentadas no início e apontar direções de futuro relativamente à Educação Artística. O primeiro ponto prende-se com o aperfeiçoamento do diálogo entre o desenho e outras práticas do campo das artes visuais. Houve a preocupação de que a estrutura do projeto referisse o programa de Desenho A – 11º ano, mas que mantivesse, no entanto, a possibilidade de abertura ao cruzamento com outras práticas artísticas contemporâneas, como a fotografia, a instalação, a performance, o vídeo e o desenho digital, para que o desenho fosse o reflexo atual do pensamento artístico. A compreensão de que a arte contemporânea transgride a delimitação de fronteiras entre áreas artísticas, impulsionou um diálogo orgânico, coerente, para que cada aluno pudesse trilhar o seu percurso, encontrando-se num espaço de liberdade. Ainda assim, foram sendo dadas algumas sugestões de materiais, escala, etc., o que, com a flexibilidade inerente a um projeto deste âmbito, permitiu que se evidenciassem questões muito pessoais, no que se refere à cultura visual, ao conceito de identidade, entre outros. A implicação profunda da escuta e da partilha fez crescer a consciência de características identitárias próprias e comuns, articulando-as

O CORPO PRESENTE OU A PROCURA DE IDENTIDADE NA PRÁTICA DO DESENHO

com estratégias metodológicas de expressão gráfica e plástica, integrantes do processo criativo.

Um segundo ponto prende-se com a articulação com o currículo de Desenho A, legitimando um sentido transgressor na relação com outras práticas que têm o desenho como base, o que possibilitou a investigação do desenho, enquanto ato e gesto performativo, no sentido em que o desenho implica a presença integral do corpo num determinado momento. Esse mesmo corpo começa na ponta dos cabelos e termina na extremidade dos dedos e percorre toda a matéria sensível do corpo, o que fez com que a presença em espaço escolar - sala de aula, *atelier* - e em espaço museológico, de todo o corpo do aluno agisse como um corpo pensante, ator, capaz de refletir, esboçar e agir em discursos que são absolutamente indissociáveis de uma história pessoal, de determinados valores, contexto e vontades. Esta premissa fez com que a presença individual, com e no coletivo, fosse diferenciadora e transformadora; afastou-se da instrumentalização do corpo e da ideia de que o desenho é mero exercício circunscrito ao ato de ver. Nesse sentido, a criação de discursos está absolutamente ligada a uma performance total do corpo e do intelecto.

O facto de este projeto ter experimentado e ter possibilitado a reflexão em torno de comportamentos e de competências relacionais, terceiro ponto, diz respeito ao facto de alguns alunos terem referido, nos questionários finais, que o projeto possibilitou a saída de uma zona de conforto, relativamente ao individual e ao coletivo, através de uma exposição verdadeira entre pares, o que se parece tornar cada vez mais difícil nos dias que correm, rápidos, instantâneos e fugazes. O ambiente gerado em sala de aula, e nos diferentes contextos pelo qual o processo passou, permitiu criar uma relação de pertença muito forte com os próprios objetos artísticos, bem como com a comunidade educativa e com o seu espaço.

Estamos, portanto, em crer que o quarto e último ponto evidenciado, respeita à possibilidade de experimentar o espaço museológico em contexto escolar, devolvendo à comunidade educativa um processo realizado por uma parte dessa comunidade - a turma do 11º ano de Artes Visuais - um processo de ensino-aprendizagem que decorreu desde a visita ao museu, passando pelo trabalho em *atelier* e que, no fim, foi pulverizado e expandido a quem efetivamente, pouco ou nada conhece de um museu de arte moderna e contemporânea. O projeto permitiu que esta exploração fosse um desafio para quem vivenciou os quatro meses de trabalho, bem como para quem, exterior ao processo, foi interpelado pela exposição *Os Artistas Morrem de Pé* e por um conjunto de objetos estéticos profundamente vinculados à realidade do espaço. O questionamento acerca do carácter *site specific* revelou-se surpreendente para toda a comunidade educativa, no sentido em que esta estratégia pode ser desenvolvida em projetos educativos futuros com o objetivo de explorar a escola e transformar o seu potencial em matéria sensível e tangível. Conclui-se, portanto, que este elemento pode ser mais explorado em contexto escolar, pelo facto de ser uma característica

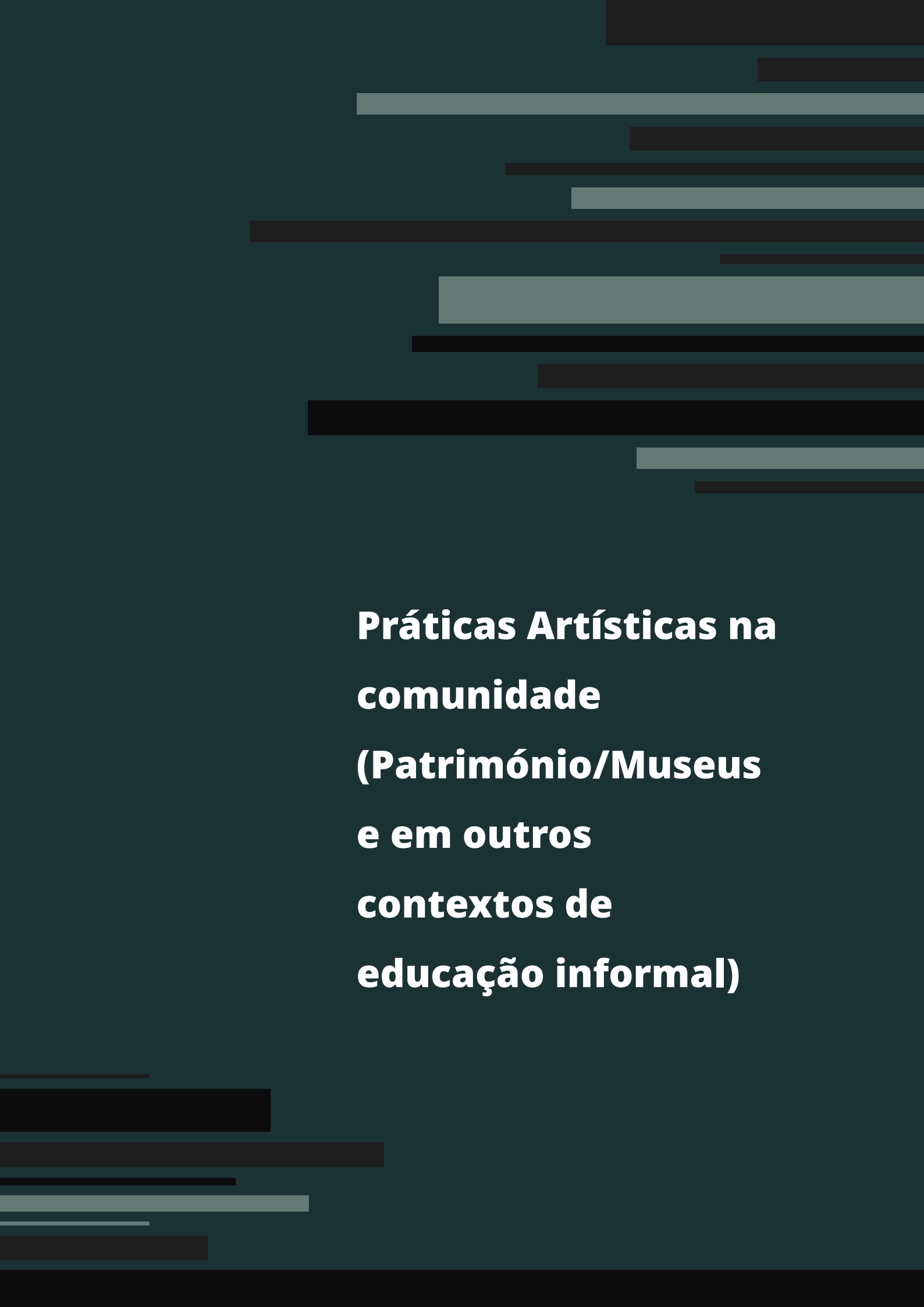
O CORPO PRESENTE OU A PROCURA DE IDENTIDADE NA PRÁTICA DO DESENHO

da prática artística contemporânea e que simultaneamente não desvirtua, nem a experimentação artística, nem o lugar onde acontece. Assume ambas as histórias: o discurso artístico e a história do lugar de quem o interpreta.

Salienta-se o facto de a presente investigação fazer eco, no âmbito da Educação Artística em Portugal, de um caminho de valorização da arte contemporânea, enquanto estratégia educativa e, fundamentalmente, de espaço de reflexão e construção de um percurso pessoal e artístico a ser continuado no ensino superior e na vida profissional. Se um dos motivos que levou à estruturação deste projeto se prende com o carácter pouco reflexivo e interpretativo das aprendizagens subjacentes às disciplinas nucleares da área científico-humanística de Artes Visuais, acredita-se que a relação entre Cultura Visual, Arte Contemporânea e o Contexto Museológico são capazes de impulsionar práticas artísticas e pedagógicas que valorizam a dimensão existencial e criativa, fundamentais na Educação Artística hoje. É neste sentido que os pontos diferenciadores deste projeto podem ser continuados e explorados em futuras investigações, reafirmando a necessidade de que a educação artística “possa desenvolver e realizar hoje a pedagogia do ser no sentido de operar a síntese entre a pessoa (antes do aluno) e a escola, já que nela – a arte - é possível exprimirem-se orgânica e dinamicamente as dimensões essenciais do ser humano: o sentir, o pensar, o imaginar e o agir” (Matos, 2012, p. 131).

Referências Bibliográficas

- Bizarro, A. (2017). Da infância em movimento para a adolescência em pausa. In M. Assis, E. Gomes, J. Pereira & A. Pires (Eds.) *Ensaio entre Arte e Educação* (pp.42-43). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Freedman, K. (2003). *Teaching Visual Culture*. EUA: Teachers College Press.
- Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. São Paulo: Editora Arte Médicas.
- Hernández, F. (2008). La investigación baseada em las artes: propuestas para repensar la investigación en educación. *Educatio Siglo XXI, Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia*, v.26. pp. 85-118.
- Matos, M. (2012). Educação Artística e comunicação pedagógica: perspectiva para a emancipação pessoal e social. *À Procura de Renovações de Estratégias e de Narrativas sobre Educação Artística* (pp 121-133). Porto: GESTO.
- Stern, A. (1974). *A expressão*. Porto: Civilização.



**Práticas Artísticas na
comunidade
(Património/Museus
e em outros
contextos de
educação informal)**

MUSEU E CÁRCERE POR UM SOPRO DE LIBERDADE

Adriana Lopes dos Santos Prado

Universidade Nova de Lisboa, a.lopesprado@gmail.com

Resumo

Temos como objetivo apresentar e difundir a pesquisa que levou à conceção de um Programa Artístico Educativo dedicado especialmente a jovens em conflito com a lei e privados de liberdade. A investigação decorreu no Museu Coleção Berardo (em Lisboa), no âmbito do serviço educativo, e é com a disciplina educativa deste museu que se desdobra a atividade (teste) realizada numa instituição socioeducativa sediada em Brasília, Brasil.

Palavras-chave: museu, arte-educação, jovem, privação, liberdade.

Abstract

The article has the aim of presenting and disseminating of the research that led to the design of an Artistic Educational Program dedicated particularly young people in conflict with the law and deprived of liberty. The research took place at the Museum Berardo Colletion (Lisbon), within the education service, and with the educational discipline of this museum that unfolded the activity (test) held in socio-educational institution located in Brasilia, Brazil.

Keywords: museum, art education, young, deprivation, freedom.

O Projeto

No ano de 2012 teve início o projeto “Um Sopro de Liberdade – Programa Artístico Educativo Dedicado aos Jovens em Medida Socioeducativa de Internamento” -, no âmbito do trabalho final do curso de mestrado em Museologia, pela Universidade Nova de Lisboa. Neste projeto, a proposta que fora traçada consistiu no entendimento de que o museu é um local de confinamento, onde objetos estão guardados, classificados e inventariados, logo, a identidade, a história e a genealogia estão asseguradas. No interior destes ambientes, encontram-se as atitudes que determinam comportamentos. A educação é uma delas. Todavia, na sociedade contemporânea, as disciplinas já não permanecem, necessariamente, restritas a quatro paredes do ambiente. Ao contrário, estas são maleáveis, mutáveis e criam

MUSEU E CÁRCERE POR UM SOPRO DE LIBERDADE

vínculos e trânsitos inimagináveis. Conforme a elasticidade comunicacional da atualidade, as disciplinas educativas do museu podem extravasar as barreiras físicas, flutuar e conectar outro local de confinamento, no caso, no centro socioeducativo, onde jovens estão presos devido a terem cometido crimes sociedade, necessitando, portanto, de um suporte específico para a convivência em comunidade.

A conceção do Programa Artístico Educativo que aqui apresentamos foi elaborada como forma de auxílio no processo de ressocialização e reinserção social de jovens em conflito com a Lei e privados de liberdade. Para a promoção do projeto viu-se necessário a realização de um estágio de investigação e pesquisa no Museu Coleção Berardo (Lisboa, Portugal), no âmbito do serviço educativo, entre os anos de 2012 e 2013, bem como a investigação *in situ* num centro socioeducativo de Brasília, Brasil, no ano de 2012 e 2013.

Na investigação efetuada no centro socioeducativo foi fundamental a promoção de uma atividade, chamada de teste, para assim consolidar uma disciplina que plasmasse as necessidades da programação. Aqui será abordada, detalhadamente, a experiência da atividade no cárcere.

Os conteúdos trabalhados na atividade-teste e, conseqüentemente, no Programa Artístico Educativo giram em torno da arte e do património, pois a arte viabiliza a expressão, a imaginação, a crítica. O património induz o reconhecimento da identidade coletiva e a valorização da história, que são direitos humanos. A arte e o património incutem o sonho, o desejo e a possibilidade de (re)construir uma *cidade invisível*.

A atividade-teste também possibilitou a constatação de que as disciplinas educativas do Museu Coleção Berardo estão aptas a romper com as limitações físicas e geográficas, flutuar e atuar no cárcere, cuja inserção física não depende da localização, ou seja, pode estar sediado em qualquer parte do globo.

| MUSEU COLEÇÃO BERARDO

O Museu Coleção Berardo está situado numa das regiões mais visitadas de Portugal, no bairro de Belém. A zona de localização do museu corresponde, por isso, a uma área patrimonial de alta relevância histórica, visto que entre 5000 a 2000 anos A.C. há indícios de povoamento com subsistência garantida por hortas, jardins e moinhos (Sanches, 1964).

No início do século XVI, a expansão marítima decorrente em Belém afirmou o resplandecer de Portugal. As edificações monumentais ali efetivadas no período medieval marcaram a arquitetura portuguesa. A presença e residência dos reis atraíram um notável circuito cultural na região. Com a invasão francesa, dali a Coroa partiu rumo ao exílio no Brasil (Sanches,

MUSEU E CÁRCERE POR UM SOPRO DE LIBERDADE

1964). No regresso da Corte à capital do império, ao deparar com a convulsão política resultante da Revolução Vintista, foi em Belém que o rei jurou nova legislação, cujo caráter era liberal. Conforme as inovações legislativas, a cultura que pairava sobre o território tinha traços aristocráticos e Belém acaba por sair beneficiada com as modificações socioeconómicas e políticas decorridas na Nação, sendo reconhecida como zona de lazer e recreio.

Desde então, a larga diversidade de equipamentos culturais confirmou o caráter cultural de Belém. Nesse movimento, vale a pena lembrar que naquela zona decorreu a icônica *Exposição do Mundo Português* (Silva & Seixas, 2009) considerada a estaca modernista do governo de Salazar. Porém, após a Exposição vários pavilhões foram demolidos, onde esteve o “espaço destinado, em 40, ao pavilhão *Portugueses no Mundo e às Aldeias Portuguesas*” (Centro Cultural de Belém – Nota Técnica, 1991) atualmente, está sediado o Centro Cultural de Belém (CCB) e, em seu antigo terceiro módulo, encontra-se o Museu Coleção Berardo. Contudo, das construções remanescentes, ainda hoje há aquelas que são conotativos da beleza da zona, como é o caso da Praça do Império. Ou seja, para além da preciosa coleção que constitui o Museu Coleção Berardo, ao redor da instituição cultural, desenha-se uma inestimável zona patrimonial.

O Museu Coleção Berardo deu-se pela parceria, em 2006, entre o público (Governo do Estado de Portugal) e o privado (colecionador José Berardo), que está estabelecida por protocolo¹ (Centro Cultural de Belém – Nota Técnica, 1991) acordando o contrato de comodato da Coleção Berardo, por dez anos. Ao Estado português ficou estipulada a incumbência de ofertar condições adequadas para albergar a Coleção Berardo, enquanto que ao comendador José Berardo esteve cometido disponibilizar a sua coleção de Arte Moderna e Contemporânea. Portanto, desde 2007, o Estado recebe a Coleção Berardo no antigo módulo 3 do Centro Cultural de Belém (CCB) que, atualmente, é denominado Museu Coleção Berardo.

A coleção privada de José Berardo possui vultoso valor patrimonial, pois apresenta obras de grandes nomes da história da arte, do século XX ao século XXI. O colecionador, ao firmar tal contrato, assegura que a coleção deve ser apresentada, logo, democratizada a fim de difundir cultura e provocando “encontros entre o grande público e a arte” (Chougnat, Dempsey, Corne & Almeida, 2007, p. 9) em coerência com esta conceção, até meados da metade do ano de 2017, a bilheteria² era cobrada somente quando decorriam exposições temporárias de custos elevados.

¹ Decreto-Lei nº 164/2006.

² Contrariando os princípios da tradição portuguesa, que é a cobrança de taxa de bilheteria como forma de angariação de verba, segundo Filipe Mascarenhas Serra (2007), em *Práticas de Gestão nos Museus Portugueses*, p. 137.

Coleção Berardo

Ao percorrer a trajetória da Coleção Berardo são verificados nomes e peças ícones da arte universal, num arco temporal que se estende desde o início do século XX à atualidade. Ressalva-se que a coleção “não constitui uma lista enciclopédia, mas uma séria de conjuntos coerentes” (Metternich, 2007, p. 4) que nos permite compreender a história da arte e as transformações do humano durante o decurso dessa específica linha temporal.

O marco inicial da coleção é a obra cubista *Tête de Femme*, 1909, do pintor Pablo Picasso; o Futurismo representa-se com Luigi Colombo Fillia, em *Paesaggio Scenografico - Idolo Meccanico*, 1926; o Abstracionismo com o artista português Amadeo de Souza-Cardoso, em *Sem Título (Ponte)*, 1914; o Suprematismo pode ser identificado em Malevich, *Suprematism: 34 Drawings*, 1920; o Construtivismo é manipulado por El Lissitzky, em *Kestnermappe Proun, Rob. Levnis and Chapman GmbH Hannover*; o abstracionismo holandês, De Stijl (que significa “O Estilo”) ou Neoplasticismo, representado por Piet Mondrian, em *Tableau with Yellow, Black, Blue and Grey*, 1923.

Marcel Duchamp, em *Le Porte Bouteilles/Bottle Dryer* apresenta o Dadaísmo; o Surrealismo é visto com Miró, em *Figure à La Bougie*, 1925; o Expressionismo Abstrato é expresso pelo mestre Willen De Kooning, em *Untitled*, 1976. Os “realistas” são representados por Francis Bacon, com a pintura *Oedipus and the Sphinx after Ingres*, 1983, e a linguagem escultórica contemporânea pode ser lida na obra de John Chamberlain, *Scotch Vapour* (1989).

É possível conferir o movimento de pintura Hard Edge (margem dura ou borda rígida) com o trabalho de Josef Albers, em *Study for Homage to the Square: Blond Autumn*, 1964; a tendência Pop Art representada por Andy Warhol, em *Campbell's Soup*, 1965; a obra *Bellatrix II*, 1957, de Vitor Vasarely representa a Op Art; o Hiper-Realismo pode ser conferido em *Arden Anderson and Norma Murphy*, 1972, de John De Andrea. O Minimalismo é apresentado, por exemplo, pelo artista Sol LeWitt, em *Eight Sided Pyramid*, 1992. O grupo Fluxus tem como um dos seus representantes Joseph Beyus, em *Plight Element*, 1985; a Video Art conta com Bill Viola, em *IL Vapore*, 1975; a Land Art expressada por Richard Long, em *Sandstone Line*, 1981; a Body Art representada pela artista Ana Mendieta, em *Facial Cosmetic Variation, Ed. 4/10*, 1972. Performance é linguagem da artista Jemina Stehli, em *Photo Performance n° 31, with Larry Bell Sculpture & Artist Lewis Amar*, 2005. A fotografia é exemplificada por Cidy Sherman, em *Untitled (Vivienne Westwood)*, 1993. Como escultura da atualidade o exemplo da obra *Eyes Turned Inward*, 1993, de Anish Kapoor. A pintura contemporânea tem como representante Adriana Varejão, em *Tilework with Horizontal Incision*, 1999. Só para mencionar alguns exemplos maiores.

Serviço educativo do Museu Coleção Berardo

O serviço educativo do Museu Coleção Berardo, através de múltiplas atividades, dedica-se aos mais diversos públicos. Com comunicação transversal entre os parâmetros curriculares da educação, o serviço educativo viabiliza a acessibilidade de estudantes de todos os níveis, desde o pré-escolar ao ensino superior, auxiliando no desenvolvimento da personalidade dos mais jovens, promovendo o alargamento da comunicação e incitando à descoberta, à formação e ao ajustamento social. Enfatiza a função de inclusão social, fomenta a difusão cultural, promovendo a democratização do saber a um público amplo: professores, comunidade, turistas, bebês, crianças, jovens, adultos, séniores, portadores de necessidades especiais, grupos sociais com particularidades e instituições afins.

O setor educativo trabalha com o modelo de gestão holística, primando pela desenvoltura da mobilidade, flexibilidade, desdobramento, inovação e reciclagem (Gallo, 2008). Os educadores apropriam-se da comunicação, em diversos níveis, para dinamizar as atividades temáticas, fundamentadas em estratégias ludo-pedagógicas e sensibilizações sinestésicas. Os educadores visionam a mobilização e a apreensão do conteúdo por parte do participante, que terá ferramentas para olhar, observar e criticar-se, a si próprio e ao mundo que o rodeia.

Entretanto, para se compreender as ações educativas deste serviço foram investigadas as estratégias utilizadas, tendo-se concluído que estas são fundamentadas em três princípios: desafio criativo, jogo, reflexão crítica. Quanto ao desafio criativo, segundo Rosa e Scaléa (2006):

trata-se de transferir o processo criativo, afetivo e emocional de quem produz, para o nosso cotidiano [sic], no fazer, no pensar e no agir integralmente no nosso meio, segundo a afetividade e a emoção, se é que podemos separá-las, de quem aprecia (p. 83)

Este tipo de estratégia tem o referencial na afetividade da obra e por transferência será percebida pelo participante da visita a partir do processo de fruição. Ou seja, o participante compreenderá o processo criativo do artista e, então, estará convidado a devanear sobre as intenções que levaram à produção artística.

Nas visitas cujas estratégias são jogos viabilizam-se incitações quanto à criatividade através da emotividade, pois o fazer artístico e os desafios são promotores de expressão emotiva. E sendo a estratégia do jogo o suporte de mediação e fruição de obras de arte, então, é possível explanar uma infinidade de conteúdos. Por isso, é fundamental que a intenção seja contextualizada com os objetivos da visita, mas que estes estejam enformados de “entendimento, conhecimento e envolvimento, principalmente crítico, no nível social e até mesmo político; do contexto histórico e de informação sobre os artistas observados e de seus recursos preferidos para realização de suas obras” (Rosa & Scaléa 2006, p. 84).

Os desafios e o fazer artístico dinamizados nas visitas-jogo viabilizam no participante a apreensão da comunicação visual de maneira lúdica e pedagógica, uma vez que estes são convidados a experimentar novas vias educativas, criar o novo, trabalhar com diferentes materiais (papéis, lápis, canetas, tecidos, aparelhos de som, consolas da Nintendo, entre outros) o que os despertam para sentimentos de aventura. No entanto, como em qualquer jogo, as regras são estabelecidas, o que integra o grupo e estimula a confiança do participante para com o educador. As regras também permitem que o participante se sinta respeitado, desenvolva a sociabilidade, a autonomia e a criatividade quanto à fruição da obra, visto que, neste momento, são propiciadas novas perspectivas quanto à condição de cada visita, objeto de arte, participante e educador.

As visitas que seguem a estratégia de reflexão crítica têm como fundamento proposições relativas à crítica e à inteligibilidade. Exigem pesquisa e análise da obra de arte em diversas perspectivas para ponderar conclusões relativas à compreensão do todo. Por isso, o visitante ao observar o objeto artístico inicia o processo de leitura visual, que possibilita a percepção dos tantos códigos e da correlação dos elementos compositivos que se justapõem para a definição de significados.

Ao observar, ver, ler e refletir sobre a peça de arte, o visitante tem artifícios que o conduz à tomada de consciência sobre aspetos do quotidiano, da realidade, bem como a factos de carácter histórico, condições sociais, económicas e políticas, pois “o olhar crítico é uma das maneiras que favorecem a reelaboração e a reconstrução cognitiva” (Rosa & Scaléa, 2006, p. 86).

| DISCIPLINA EDUCATIVA DO MUSEU NO CÁRCERE

Para a ação da atividade dentro do centro socioeducativo, a disciplina educativa do Museu Coleção Berardo transpõe as barreiras físicas da instituição cultural. Então, a disciplina educativa do museu alastra-se no módulo (dormitório e espaço de convívio dos jovens privados de liberdade) através de três princípios estratégicos: desafio crítico, jogo e reflexão crítica. Contudo, no decurso da atividade - que tem carácter continuado - dentro do módulo, no centro socioeducativo, é realizado o entrecruzamento dos três princípios estratégicos do serviço educativo do Museu Coleção Berardo. Facto é que com o positivo entrecruzar dos princípios estratégicos, obtém-se um tipo de disciplina educativa cujo carácter é construtivista, interacionista, multicultural e pós-moderno. Ainda como resultado, há o encontro com a Abordagem Triangular ou Proposta Triangular, de Ana Mae Barbosa, que suscita um carácter idêntico ao da disciplina edificada, a partir do entrecruzar dos princípios estratégicos.

A Abordagem Triangular é traduzida “através da magia do fazer, da leitura deste fazer e dos fazeres de artistas populares e eruditos, e da contextualização destes artistas no seu tempo e no seu espaço.” (Barbosa, 1991, p. 34).

Fragmentos da experiência: atividade no cárcere

A antiga Unidade de Internação do Plano Piloto (UIPP), que se localizava numa área nobre da capital federal do Brasil, Brasília, em novembro de 2012, apoiou e se disponibilizou a abrir as suas portas para este Projeto. Porém, em abril de 2014 a instituição foi extinta por falta de condições de salubridade e de infraestruturas adequadas.

A atividade que passaremos a relatar foi desenvolvida no módulo 1 da UIPP, entre novembro e dezembro de 2012, janeiro de 2013, março e abril de 2013. Como pré-condição da ação esteve estabelecida a participação coletiva dos jovens privados de liberdade³, detidos naquele módulo. A atividade, por sua vez, possui caráter continuado, com disciplina e conteúdos definidos.



Figura 1: Jovens ao fundo do pátio, módulo 1, 2012. Ex-Unidade de Internação do Plano Piloto. Fotografia de Adriana Prado.

³ Os jovens sentenciados na medida socioeducativa de internação - ou o mesmo que privação de liberdade - são aqueles que cometeram reincidência de infrações ou atos infratores graves. Visto que, nenhum jovem é privado de liberdade arbitrariamente e sem o parecer judicial (Regras de Beijing, Capítulo 17).

MUSEU E CÁRCERE POR UM SOPRO DE LIBERDADE

Desta forma, a investigadora explicou a prática da atividade ao público-alvo. O diálogo ocorreu durante um dia antes de se iniciar o banho de sol de cada lado (A e B), enquanto os jovens estavam sentados ao fundo do pátio do módulo 1 da instituição socioeducativa.

No passo seguinte, foi entregue em cada quarto (apartamento) um vídeo referente às grandes navegações portuguesas, um vídeo tutorial de origami tsuru⁴ e um *kit* para cada jovem.

Durante a entrega dos *kits* individuais, a investigadora realizou com os jovens mediação fundamentada na reflexão crítica. Dialogou sobre as grandes navegações portuguesas, indicou o objetivo do fazer artístico consubstanciando na criação de uma obra de arte (móvil) para ser pendurada no pátio do módulo 1. A temática da obra foi o bairro histórico de Lisboa, Belém.

Quando se falou a respeito da criação do móvil, o público-alvo interrogou sobre como seria possível fazer arte dentro do módulo e o que era essa arte. A investigadora respondeu-lhes que é possível fazer arte em qualquer lugar, basta querer expressar-se. Disse aos jovens que a arte que eles estavam a criar não era certa nem errada, que não existem fórmulas nem formas exatas, porque aquela é Arte Contemporânea. Neste tipo de arte é possível utilizar diversos materiais, assim como as dobras de origamis tsuru ou até aqueles objetos que vemos e utilizamos no quotidiano. Nesta ocasião, para traduzir a expressão, utiliza-se o móvil como suporte e as grandes navegações como poética.

No meio do diálogo com os jovens, a investigadora também os ensinou e fez origami tsuru. A ação junto do público-alvo ocorreu quando estavam trancados nos quartos, mas a investigadora tinha autorização para permanecer no pátio do módulo e assim ter contacto com eles, como durante o banho de sol dos jovens, em que a investigadora permanecia atrás das grades, fora do pátio. Também se realizaram atividades externas ao módulo, no salão de múltiplas atividades, em salas destinadas pela gestão pedagógica.

Os jovens desejavam conservar o objeto de arte que seria produzido e pronunciavam possibilidades de preservação. Como por exemplo, construir o móvil próximo de um dos vértices do teto do pátio do módulo, ou construí-lo na sala principal do salão multiusos.

A investigadora mediava essas proposições explicando assuntos sobre Arte Efémera. Dizia ao público-alvo que este suporte de arte era diferente, por exemplo, da pintura tradicional, pois na Arte Efémera pensa-se o objeto com sentimento de liberdade, tanto no fazer como no deixar que se desfaça. Aqui a relação deles (jovens criadores e participantes) junto do objeto artístico seria praticamente unívoca, porque todo o evento exige um processo de criação e um momento do acontecimento, por mais curto que seja.

⁴ Ave sagrada do Japão. Segundo a lenda, a ave pode viver até mil anos e tem o poder de conceder desejos. A cada tsuru feito faz-se um desejo, depois de fazer mil tsurus, os pedidos podem ser realizados.

MUSEU E CÁRCERE POR UM SOPRO DE LIBERDADE

Em sete dias os jovens infratores deveriam entregar pelo menos 4000 tsurus prontos. Em menos tempo do que o esperado, em quatro dias, cerca de 3000 tsurus estavam prontos. Outros 1000 tsurus foram entregues três dias depois.

A investigadora retirou sete exemplos de desenhos de caravelas da internet e levou-os a três jovens com habilidade de desenhar (um do lado A e dois do lado B, do módulo 1). Estes escolherem a caravela mais apropriada para a ocasião. Após a escolha, afixou papel *kraft* natural na parede e nele projetou, via computador e projetor, o desenho da caravela. Então, com lápis grafite foi criado o contorno da caravela projetada, obtendo assim o molde da caravela.

O molde é utilizado para programar o formato da caravela tridimensional no móbile. A caravela representada no móbile é montada com os origamis tsuru, que são os pedidos e desejos realizados ao serem dobrados pelos jovens. O móbile é uma verdadeira caravela de sonhos... Que navega o oceano da vida. Logo, é intitulado de “Caravela de Sonhos”.

Para formar a caravela tridimensional a partir do molde desenhado, era preciso coser os origamis tsuru. Pensando no material mais apropriado, a investigadora conversou com o engenheiro da UIPP que, pensando na segurança, aconselhou coser com fios de algodão. Escolheu-se o fio de algodão de cor branca. Por outro lado, no decurso da atividade, diversos obstáculos se interpuseram quanto ao acesso ao público-alvo. Na metade da segunda semana, a dificuldade de trabalhar com os jovens atingiu o limite, no que compete ao sistema de segurança da instituição, apesar de a investigadora possuir autorização oficial da direção da Unidade de Internação do Plano Piloto para realização do trabalho. Consequentemente, a investigadora, apoiada na concordância do diretor da Unidade de Internação do Plano Piloto julgou que na circunstância o melhor seria abrandar a atividade, por alguns dias.

O tempo esvaía e a obra deveria ser montada, o mais tardar, no dia 20 de dezembro 2012. A inauguração teria lugar no dia 21 de dezembro de 2012, enquanto a obra de caráter efémero permanecesse exposta, ou seja, no período de um dia.

A investigadora armazenou todo o material no seu domicílio e decidiu dar continuidade ao trabalho, aproveitando o tempo na suspensão da atividade no centro socioeducativo: 1º) Separou por cores os origamis tsuru; 2º) Afixou na parede o molde do desenho da caravela; 3º) Pendurou no molde os fios de algodão de 3 m de comprimento; 4º) Com os fios de algodão instalados no molde, o passo seguinte foi coser os origamis tsuru às lantejoulas transparentes – para segurar os origamis no local determinado -, e modelar o formato da caravela. Porém, não houve tempo hábil para que, sozinha, cosesse a caravela tridimensional, o que ocasionou a representação da caravela em formato bidimensional; 5º). Durante o período de composição da caravela, também ocorreu a fase de encher os sacos de

MUSEU E CÁRCERE POR UM SOPRO DE LIBERDADE

plástico transparente (0,10 m x 0,20 m x 0,00006 m) com água contendo pigmento líquido de cor azul. Foram cheias 400 unidades.

No dia 20 de dezembro, a investigadora retornou ao centro socioeducativo. Munida do material produzido, contava com auxílio dos jovens ali confinados para a montagem do móvel, no pátio do módulo 1. Naquele dia, no turno vespertino, com a autorização e apoio da direção da Unidade e do chefe do módulo 1, a atividade-teste foi reiniciada. Para além de coordenar a atividade, a investigadora teve a oportunidade de montar a obra com os jovens, livres/soltos, dentro do pátio do módulo 1.

Primeiro, seis jovens foram libertados para auxiliar e receber orientação da montagem. Na sequência, o banho de sol do lado B teve início. Enquanto os jovens estavam sentados ao fundo do pátio, como é procedimento diário, a investigadora orientou sobre a montagem e pôde sublinhar aspectos da efemeridade na Arte Contemporânea e na Arte Cinética. Naquele dia, a permanência dos jovens dentro do pátio do módulo 1, para participar da atividade, estava ao critério deles, pois havia a opção de jogar futebol de campo. Os jovens organizaram-se e decidiram adotar o sistema de revezamento que, por vezes, é utilizado pelo chefe do módulo 1.

Uma parte do público-alvo foi jogar futebol e outra parte participou na montagem e, algum tempo depois, trocavam de atividade. A participação dos jovens em conflito com a Lei na montagem do móvel foi encantadora, como já se explicará adiante.

Uns jovens penduravam os fios de algodão na estrutura do teto do pátio do módulo 1. Outros amarravam, na ponta do fio de algodão, os sacos de plástico contendo água ou água com pigmento líquido de cor azul. Entretanto, brincavam de "guerrinha" com os sacos de água, atirando-os uns aos outros. Das brincadeiras com os sacos de plástico surgiram baldes de 10 litros de água. Afinal de contas, a temperatura estava acima dos 30°C, dentro do módulo 1.

Era uma festa, um festival de arte, cultura e lazer... Momento de construção e descontração, emoção e subjetividade... Uma explosão de humanização ocorreu na tarde daquele dia... E o vapor que pairava no ar não era somente de brincarem de "guerrinhas". Era um vapor diferenciado. Havia energia envolvida. Sentia-se vitalidade, alegria e harmonia. Não houve lugar para nenhuma infração durante todo o processo. O respeito manteve-se presente do início ao fim. Nem sequer uma gota de água respingou na investigadora, durante a montagem.

Quanto aos jovens do lado A, que estavam trancados nos quartos, observavam pelas frestas e janela do aposento. Pediam para participar da montagem, porém tal não era possível, pois os lados A e B não se podem misturar.

MUSEU E CÁRCERE POR UM SOPRO DE LIBERDADE

Ao final da tarde, soou a campainha de comando para que os jovens se encaminhassem para o fundo do pátio. Eles respeitaram. E com autorização do chefe do módulo 1, apenas um jovem se manteve no pátio para auxiliar na finalização da montagem. Enquanto o sol se punha, a investigadora foi de quarto em quarto conversar sobre a obra “Caravela de Sonhos” com os jovens, que já estavam trancados.



Figura 2: “Caravela de Sonhos”, módulo 1, 2012. Unidade de Internação do Plano Piloto. Fotografia de Adriana Prado.

Nesta fase, ocorreu a leitura do objeto artístico, traduzida por jovens sentenciados à privação de liberdade. Alguns deles perguntavam o que era aquilo e qual o significado. Muitas vezes a investigadora pedia silêncio para que olhassem a obra, explicando que o silêncio auxilia a leitura. Quando os jovens entendiam a caravela, era como uma descoberta. Assim eles próprios reconheciam que era uma caravela de desejos e sonhos, afinal, o desenho no móbile foi feito com tsurus. Os jovens disseram que as cores da obra eram “iguais ao colorido dos sonhos”, ou seja, que os sonhos são coloridos, que a vida também é colorida.

Outros jovens questionaram o motivo de colocar os sacos de água na obra. Inicialmente, a investigadora respondeu que era uma questão de estética. Então, os jovens perceberam que era para ficar bonito. Mas a investigadora questionou se a arte teria de ser bonita. Na sequência, a investigadora analisou a obra junto dos jovens, apresentando a importância da harmonia da obra com a inserção da água, bem como a relação de equilíbrio ao inserir na composição sacos de água suspensos. A partir do diálogo, os jovens concluíam que a água

MUSEU E CÁRCERE POR UM SOPRO DE LIBERDADE

representava o mar. E um deles disse: “Só pode ser o mar, o oceano!” Entre outras leituras produzidas.

O encerramento da atividade selou-se com um abraço que a investigadora deu ao jovem que a auxiliou a finalizar a montagem, que foi quem a apoiou e a acompanhou, desde o primeiro dia que ela esteve no módulo 1 até o último saco de água amarrado ao fio de algodão, às 19h, de 20 de dezembro de 2012.

No dia 21 de dezembro de 2012, a abertura da exposição ocorreu no horário do banho de sol, no pátio do módulo 1. Cada lado no seu respectivo turno, em conformidade com a escala do dia: pela manhã o lado B e à tarde o lado A. Os jovens, dentro do pátio do módulo, ficaram em fila indiana em frente à grade e, um a um, receberam o lanche. A investigadora, juntamente com 3 agentes do sexo feminino, ofereceu-lhes: cachorros-quentes, condimentos (maionese e mostarda), pipocas e sumos.

Ao mesmo tempo que recebiam o lanche, saíam da fila e sentavam-se no extenso chão do pátio. O facto é que em qualquer lado que os jovens se sentassem, direcionados para o interior daquela área, deparavam-se com a “Caravela de Sonhos”. Comeram, conversaram e, simultaneamente, observaram o móbile... Ingerindo a obra de arte e digerindo-a.

Finalizado o banho de sol, do turno vespertino, a “Caravela de Sonhos” entrou para a memória. O chefe do módulo 1 retirou o objeto instalado na grelha central do teto do pátio do módulo 1, da UIPP, na capital do Brasil.

No início da noite, depois do jantar, a investigadora pôde entrar no pátio para visitar os jovens nos quartos. Entregou um saco-surpresa, contendo doces diversos, um panetone (bolo tradicional da época natalícia, de origem italiana, muito popular no Brasil) e um gelado. No percurso da visita, eles agradeciam, elogiavam, demonstravam carinho e afeição.

No centro socioeducativo, no dia 4 de janeiro de 2013, cada quarto do módulo 1 recebeu um jogo de memória para ser trabalhado entre eles, pois um dos benefícios do jogo são as regras, que induzem a sentimentos de organização e sociabilidade. O jogo da memória motiva o raciocínio lógico, a capacidade de memorização, bem como a memória fotográfica e expande a noção de espacialidade, tendo como resultados processos cerebrais de âmbito cognitivo.

A temática do jogo da memória pode ser estruturada conforme as diversas faixas etárias. Aqui adequamos o jogo para expor assuntos sobre as grandes navegações portuguesas: Torre de Belém; Museu Coleção Berardo; Arte Cinética; Alexander Calder; Arte Efémera.

Nos cartões estão representadas imagens e pequenos textos, que sintetizam a contextualização do conteúdo dinamizado durante o fazer artístico. No contexto intelectual, o conteúdo apresentado é apreendido de maneira lúdica e criativa.

MUSEU E CÁRCERE POR UM SOPRO DE LIBERDADE

A investigadora, ao retornar a Lisboa, em janeiro de 2013, realizou uma performance, para se apresentar, de maneira vívida, a existência dos conteúdos específicos que estavam sendo tratados durante o fazer artístico. O que tornou viável e concreta a visualização do local de onde partiram as grandes navegações portuguesas. Tal condição também ofereceu sustentação para demonstrar a performance como exemplo de Arte Efémera. A contextualização da performance ocorreu através do encontro de registos de imagens com Arte Postal.

O trajeto performativo ocorreu na zona de Belém e, em cada ponto do percurso, a investigadora trabalhou com os origamis tsuru, feitos pelos jovens do módulo 1 da UIPP. Ela realizou também a interação dos origamis com o público, proporcionando a justaposição entre o fazer artístico e os conteúdos teorizados, até então.

Os momentos ocasionados, durante a performance, foram capturados por fotografias. A partir de uma seleção das imagens capturadas, conceberam-se os cartões-postal. Neles estavam mensagens escritas sobre a performance, o local registado e explicações sobre Arte Postal. Em alguns Postais também estavam inscritos questionamentos sobre conteúdos da série da atividade-teste.

Ainda no cartão-postal, a investigadora utilizou dois tsurus como selo, para que um tsuru ficasse com o destinatário do cartão e o outro fosse anexado à carta endereçada à investigadora. Assim, cada parte fica com um ícone de recordação do feito: o tsuru. Via correio, a Arte Postal alcançou a UIPP e adentrou quarto a quarto do módulo 1.

Os jovens, ao receberem a Arte Postal, obtiveram simultaneamente uma carta em branco para responderem à correspondência. A carta continha um envelope branco, papel colorido e uma mensagem a explicar a proposta de trabalho.

A correspondência destinada à investigadora ofereceu um *feedback* global sobre a atividade-teste. Podemos ler trechos de algumas cartas, transcritas⁵ aqui:

“Eu achei uma coisa muito diferenciado porque é uma coisa que a pessoa nunca vai acredita que teve alguma vez em uma cadeia. eu achei muito legal. gostei muito. que tenha mais vezes aqui no CAJE. O jogo da memória eu gostei porque uma coisa boa pra memória do cara.

Gostaria muito que voltasse outras vezes. Muito obrigada pela as coisas que você entregou pra nós. Que Deus lhe pague. Fique com Deus.”

⁵ Segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), nenhum material que identifique o indivíduo tem autorização para ser publicado. Por isso, utilizamos a transcrição e não a cópia do material.

“Adriana eu vou iscreve esa carta so u que sei ese actividade que tu fais e bom dimas e importante pra nois. Eu gostei desa actividade di papel. Eu acho bonito dimais. Ese luga aonde você tava e muito bonito dimais. Continua asin qui deus vai ti ajuda te aonde você que xega. Eu gosto muito du teu serviço. E muito bom. Felis páscoa.”

“O Dona Adriana muito obrigada pelo cartão postal. Aprendi muito com os teus tisuru. Todo mundo la em casa gosto. Graças a deus to de quinzenal, espéro que eu póssa te vê ainda. você é muito gente boa, gostei, do teu carisma, com nois aqui sem nenhum pré concêito, do lanche também, e do barco que você fez. Muito obrigada pela tua atenção. Agradêcido. Abraço, espéro que você tenha concluído teu projeto que nois fizemos aqui, por isso correspondo tua carta. muito obrigado!”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este projeto teve a intenção de comprovar a viabilidade de o museu extravasar as suas barreiras físicas e geográficas, podendo assim descolocar-se e atuar em qualquer parte do mundo tal como no nosso caso num centro socioeducativo. Perante tal constatação, o museu entra em consonância com os princípios enunciados, durante as décadas de 70 e 80 do século XX, na Carta de Santiago do Chile (1972) (Cadernos de Museologia, 1999) e na Declaração de Quebec (1984). Ambas visavam a democratização das coleções e apostavam na difusão da educação, acreditando no trabalho dos museus junto à sociedade e ao serviço da comunidade. Na Declaração de Quebec – Princípios de Base de uma Nova Museologia (Cadernos de Museologia, 1999), defende-se que:

A museologia deve procurar, num mundo contemporâneo que tenta integrar todos os meios de desenvolvimento, estender as suas atribuições e funções tradicionais de identificações, de conservação e de educação, a práticas mais vastas que estes objetivos, para melhor inserir a sua ação naquelas ligadas ao meio humano e físico.

Para atingir este objetivo e integrar as populações na sua ação, a museologia utiliza-se cada vez mais da interdisciplinaridade, de métodos contemporâneos de comunicação comuns ao conjunto da ação cultural e igualmente dos meios de gestão moderna que integram os seus usuários.

Por outra parte, o programa artístico educativo apresentado utiliza as artes e o património como ferramentas para potencializar a capacidade criativa e expressiva do indivíduo; as atividades propostas estimulam a valorização da percepção, bem como a autonomia, a liberdade e a formação humanista do sujeito. Em suma, os conteúdos trabalhados

transversalmente ajudam os jovens a apreender o significado do seu quotidiano e a reconstruírem a imagem do mundo envolvente.

Em conclusão, as trocas de conhecimento registadas no decurso do programa exercitam, segundo Prado (2013):

o respeito à própria identidade; as características culturais do indivíduo; os valores sociais do país que habita e de civilizações diferentes; os direitos humanos; o reconhecimento da própria personalidade; as habilidades; as competências; a capacidade mental e física; o sentimento de pertença à comunidade; a compreensão mútua e a harmonia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barbosa, A. M. (1991). *A imagem no ensino da arte: nos anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva. Porto Alegre: Fundação IOCHPE.
- Chougnnet, J-F., Dempsey, A., Corne, E., & Almeida, B. P. (Eds.) (2007). *Museu Coleção Berardo: um roteiro*. Londres: Thames & Hudson.
- Gallo, S. (2008). *Deleuze & Educação*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Metternich, A. (Ed.) (2007). *Museu Coleção Berardo*. Lisboa: Connaissance dês Arts.
- Moutinho, M. (tradução). Araújo, M.M. (revisão). (1999). *Caderno de Sociomuseologia*. Consultado em 3 de junho de 2014. Disponível em <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cadernosociomuseologia/article/view/342/251> .
- Prado, A. L. P. (2013). *Um sopro de liberdade: programa artístico educativo dedicado a jovens em medida sócio educativa de internação*. Dissertação de Mestrado em Museologia na Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Lisboa: Universidade Nova.
- Rosa, N. S., & Scaléa, N. S. (2006). *Arte-educação para professores: teorias e práticas na visita escolar*. Rio de Janeiro: Pinakotheke.
- Sanches, J. D. (1964). Belém do passado e do presente. 5ª Separada do Jornal "Ecos de Belém".
- Serra, F. M. (2007). *Práticas de gestão nos museus portugueses*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Silva, I. C., & Seixas, M. M. (2009). *Belém*. Lisboa: Junta de Freguesia de Santa Maria de Belém.

PARTICIPART - “AMANHÃ TEMOS BOM DIA”.**PROJETO ARTÍSTICO DE INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA****Abel Arez**

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
aarez@eselx.ipl.pt
Educação Musical

Alfredo Dias

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
adias@eselx.ipl.pt
Ciências Sociais

Joana Matos

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
jmatos@eselx.ipl.pt
Artes Plásticas

Kátia Sá

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
ksa@eselx.ipl.pt
Artes Plásticas

Natália Vieira

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
nataliav@eselx.ipl.pt
Teatro

Teresa Matos Pereira

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa
tpereira@eselx.ipl.pt
Artes Plásticas

Resumo

O texto apresenta o processo de trabalho realizado no âmbito do projeto ParticipART — Criação, Comunidade e Desenvolvimento, cujo contexto de intervenção foi o centro histórico do Seixal e teve como parceira a Associação Cultural L1B. A intervenção incidiu na investigação sobre a memória dos espaços, do trabalho e das vivências da comunidade local e contou com a participação de estudantes e diplomados do curso de Artes Visuais e Tecnologias, e Mediação Artística e Cultural, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Através das práticas associadas à *Street Art* ou *Community-Based Art*, foram propostas abordagens no âmbito das artes visuais e das artes performativas (música e teatro) a problemáticas locais que envolvem a transmissão da memória coletiva dos lugares ou do trabalho operário tendo em conta a partilha de saberes sociais, criativos, técnicos, artísticos, bem como a expressão de intersubjetividades. Neste sentido, foram desenvolvidas as ligações entre a problemática da memória do trabalho industrial a deslocação das zonas rurais para os espaços urbanos e a construção coletiva das identidades ligadas aos lugares. O processo de trabalho articulou-se ainda com o projeto "Becos e Esquinas", proposto pela associação L1B e envolveu a realização de um espetáculo multidisciplinar intitulado "Amanhã temos bom dia" e intervenções artísticas em espaço urbano.

Palavras-chave: Artes performativas, artes visuais, comunidade, memória, investigação em arte baseada na prática.

Abstract

The text presents the work process developed in the context of project ParticipArt — Creation, Community and Development, which took place in historic center of Seixal with the partnership of the Cultural Association L1B. The intervention focused on research about memory of places, workmanship and living experiences of the local community, included the participation of students and graduate students of Visual Arts and Technologies degree, and Artistic and Cultural Mediation degree of Superior School of Education of the Polytechnic Institute of Lisbon. Through practices associated with Street Art or Community-based Art, some approaches to local issues were proposed. These approaches, within the scope of visual and performative arts (music and theatre), centre around the passing of collective memory of places or labour, taking into account the sharing of social, creative, technical and artistic knowledge as well as the expression of intersubjectivities. In this sense, connections were developed

PARTICIPART - "AMANHÃ TEMOS BOM DIA".

between the subjects of industrial labour memory, rural-urban migrations and collective construction of identities, connected to the places. The work process was developed in articulation with the "Becos e Esquinas" (corners and alleys) project, proposed by L1B e comprehended the making of a multidisciplinary show with the title "Amanhã temos bom dia" (Tomorrow we'll have a good day) and plural artistic interventions in the urban space.

Keywords: Performative arts, visual arts, community, memory, practice-based research.

INTRODUÇÃO

"Amanhã temos bom dia" foi o título encontrado para um espetáculo multidisciplinar (música, teatro e artes visuais) que integrou um conjunto de intervenções artísticas previstas para o centro histórico do Seixal, no âmbito do projeto ParticipART. Criação, Comunidade e Desenvolvimento.

O projeto ParticipART, financiado pelo programa de Investigação, Desenvolvimento & Criação Artística, do Instituto Politécnico de Lisboa (Refª: IPL/ 2016/ ParticipART_ESELx) procurou constituir-se como espaço aglutinador de um conjunto de estratégias de intervenção na comunidade, através das linguagens das artes visuais, música e teatro, capaz de proporcionar aos estudantes e diplomados dos cursos de Artes Visuais e Tecnologias (AVT) e de Mediação Artística e Cultural (MAC) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) um conjunto de experiências e aprendizagens consequentes do contacto com diferentes realidades sociais, culturais e ambientais, em processos colaborativos e participativos de criação artística. O projeto integra um conjunto de atividades que configuram diferentes modalidades de trabalho criativo com a comunidade e para a comunidade, envolvendo três concelhos (Loures, Seixal e Santiago do Cacém) e ainda um *workshop* internacional (numa parceria com a Universidade de Marmara, Istambul) com vista a diversificar os contextos de atuação, considerando aspetos de natureza social, cultural, ambiental, histórica e identitária.

Através das práticas associadas à *Street Art*, *Land Art* ou *Community-Based Art*, são propostas abordagens a problemáticas locais que envolvem a transmissão da memória coletiva dos lugares, do trabalho ou o diálogo entre a arte e o *habitat* natural, tendo em conta a partilha de saberes sociais, criativos, técnicos, artísticos, bem como a expressão de intersubjetividades capazes de afirmar uma cidadania ativa. Ainda que, a escolha das propostas de intervenção a desenvolver estivesse direcionada para contextos de natureza local, as problemáticas que daqui emergem assumem contornos globais, já que derivam de circunstâncias e dinâmicas originadas em conjunturas que lhe são exteriores, mas das quais estão dependentes sob inúmeras maneiras. A tomada de consciência destas dinâmicas

PARTICIPART - "AMANHÃ TEMOS BOM DIA".

através de processos de criação artística, a sua problematização e tentativa de vislumbrar alternativas, constitui-se como uma das grandes finalidades do trabalho com a comunidade.

A intervenção desenvolvida no centro histórico do Seixal partiu de uma parceria entre a Escola Superior de Educação de Lisboa e a Associação Cultural L1B (Seixal) e, posteriormente, contou com o apoio da União de Freguesias de Seixal, Arrentela e Aldeia de Paio Pires e da Câmara Municipal do Seixal, da Sociedade Filarmónica Democrática Timbre Seixalense e da Sociedade Filarmónica União Seixalense.

A partir do contacto com as realidades e memória locais — mobilizando metodologias de investigação e criação, baseadas na comunidade — foi possível delinear uma problemática central em torno das vivências no espaço do centro histórico do Seixal. A memória de vivências musicais, culturais e sociais — das quais se destacam a ligação ao rio, a memória do trabalho na indústria, a tradição filarmónica, ou os fluxos de migrantes vindos do sul e as suas falas — constituíse como um eixo central que estruturou todo o projeto de forma a articular as diversas áreas de atuação (artes visuais, música e teatro) e o desenvolvimento de processos participativos e colaborativos de criação artística.

Assim, o espetáculo "Amanhã temos bom dia" surge como lugar de encontro dos processos de pesquisa (visitas, entrevistas e pesquisa documental) e trabalho criativo dos estudantes, professores, artistas, que, através da música e da intervenção nas ruas da zona histórica, com imagens fotográficas, palavras, desenhos e projeção vídeo, permitiu retratar vivências e identidades, construídas na relação com os lugares, os sons e os gestos.

PERSPETIVAS TEÓRICAS E METODOLOGIA

A mobilização de metodologias transdisciplinares de investigação e criação, baseadas na comunidade como a *Community-Based Art* (Adams & Goldbard, 2001; 2006); *Community-Based Research* (Caine & Mill, 2016; Boyd, 2014), *Community-Based Participatory Research* (Hacker, 2013), *Community-Based Participatory Action Research* (Hills, Mullet & Carrol, 2007), termos pelos quais são conhecidas, possibilitou i) envolver parceiros não académicos no projeto; ii) inscrever problemáticas e atores locais nos processos de criação e pesquisa artísticas; iii) fundamentar a ação no conhecimento e memória local considerando a diversidade de perspetivas partilhadas.

A adoção de perspetivas transdisciplinares permite, de um modo geral, promover estratégias de abordagem que integram diversas modalidades de recolha de dados e dar voz a uma multiplicidade de pontos de vista que concorrem para delinear, analisar, discutir e aprofundar uma determinada problemática. Finalmente, possibilita apresentar os resultados de formas menos convencionais como sejam os objetos artísticos.

PARTICIPART - "AMANHÃ TEMOS BOM DIA".

No caso concreto da intervenção no Seixal, a preferência pela transdisciplinaridade teve por base as grandes linhas orientadoras do projeto ParticipART, nomeadamente: i) a concepção e implementação de atividades artísticas de âmbito interdisciplinar; ii) o desenvolvimento de abordagens artísticas de intervenção em espaço público, através de processos participativos e colaborativos com a comunidade; iii) a compreensão do papel das artes na expressão de desenvolvimento comunitário; e iv) o estabelecimento de uma rede de parcerias com diferentes comunidades e atores.

Considerando estes objetivos, foi constituída uma equipa de investigação de natureza multidisciplinar com docentes de artes visuais, música, teatro e ciências sociais, estudantes e diplomados em AVT e MAC e membros da associação cultural L1B, de modo a possibilitar precisamente um cruzamento entre as várias áreas, bem como o desenvolvimento de um trabalho conjunto com parceiros não pertencentes ao universo académico que se assumiram como mediadores privilegiados entre a escola e a comunidade. Na verdade, a parceria com a associação possibilitou o acesso à comunidade através do contacto de proximidade que esta promove e viabilizou o desenvolvimento de um conjunto de "técnicas de entrada" como visitas, reuniões ou entrevistas.

| A Entrada Na Comunidade

A intervenção começou por ser pensada em conjunto com a L1B a partir de uma ideia chave de desenvolver abordagens à *street art* em zonas particulares da malha urbana, nos becos e esquinas. Esta ligação inicial entre a intervenção artística e o espaço urbano do centro histórico esteve na base do desenvolvimento de um conjunto de processos de pesquisa que permitiram delinear, com maior exatidão, as inúmeras vertentes que compõem a problemática da memória dos lugares. Os contactos com a comunidade com vista à recolha de informação passaram por várias modalidades:

- a) A realização de visitas guiadas ao centro histórico e a dois núcleos do Ecomuseu Municipal do Seixal: núcleo da Mundet e a Tipografia Popular;
- b) O contacto com outras associações locais;
- c) A realização de entrevistas;
- d) A realização de uma residência artística.

A três visitas iniciais permitiram delinear uma perspetiva de contornos gerais daquilo que seriam a memória histórica e as vivências quotidianas a partir das décadas de 50 e 60 do século XX, em que se cruzam o trabalho operário na empresa Mundet, o êxodo rural provocado pela industrialização da margem sul do Tejo, ou o movimento associativo (com

PARTICIPART - "AMANHÃ TEMOS BOM DIA".

destaque para a atividade musical e desportiva). Simultaneamente, proporcionaram um olhar mais detalhado para micro-histórias, que entrecruzam modos e histórias de vida, a memória ligada à antiga fábrica corticeira, querelas sociais ou questões políticas, tendo como cenário as ruas da malha urbana do núcleo histórico da cidade, tabernas, retrosarias, padarias, fontes, o rio, a igreja, entre outros.

A informação recolhida nas visitas, que incluiu uma descrição e demonstração de processos, espaços e ferramentas de trabalho industrial, bem como o relato de vivências quotidianas pela voz de quem as experienciou diretamente ou indiretamente através da oralidade, possibilitou identificar outros atores a integrar no processo de pesquisa, nomeadamente a Sociedade Filarmónica Democrática Timbre Seixalense, a Sociedade Filarmónica União Seixalense e a Associação Unitária de Reformados Pensionistas e Idosos de Paio Pires (AURPIPP).

O contacto com estas instituições mostrou-se particularmente importante no aprofundamento da problemática inicial e na estruturação da intervenção artística. Por um lado, através da realização de entrevistas semi-direcionadas (registadas em áudio), foi possível complementar uma recolha já existente de provérbios e ladainhas (realizada pela associação L1B) junto dos utentes do Centro de Dia da AURPIPP com o testemunho verbal de quem, nas décadas de 50 e 60, se deslocou das zonas rurais do sul do país para a cintura industrial de Lisboa em busca de um futuro melhor.

Por outro lado, o contacto com as Sociedades Filarmónicas permitiu a mobilização de músicos que iriam integrar o espetáculo "Amanhã temos bom dia". Esta recolha empírica foi sujeita a um confronto com pesquisa documental de natureza histórica (documentos escritos, visuais, audiovisuais, etc.) e complementada com a recolha de imagens e sons dos espaços do núcleo histórico, rio, habitantes.

A residência artística constituiu-se como o momento chave que possibilitou, através de um tempo de permanência na comunidade, perceber os seus ritmos diários e, sobretudo, desenvolver uma dinâmica de trabalho coletivo e colaborativo capaz de sintetizar os inúmeros contributos que advieram de todos os processos de recolha anteriores.

Finalmente, foram realizadas entrevistas a elementos da comunidade que tinham participado na criação musical, bem como às famílias que estiveram sempre presentes e diretamente relacionadas com a criação do espetáculo multidisciplinar. As entrevistas finais tiveram como intuito avaliar de que forma estes processos participativos e colaborativos de criação artística, ainda que desenvolvidos num muito curto espaço de tempo, são percebidos pelos participantes.

PARTICIPART - "AMANHÃ TEMOS BOM DIA".

Processos Criativos E Resultados

A partir da análise da documentação recolhida no âmbito do trabalho de campo, através dos processos acima referidos, foram definidas linhas temáticas que possibilitaram estruturar os processos criativos desenvolvidos nas áreas das artes visuais e das artes performativas teatro e música (Fig.1).



Figura 1: Sessões de trabalho, em residência na Associação Cultural L1B, Seixal.

Estes temas — A Música, O Mar, O Cante, As Máquinas, O Namoro, As Ladainhas, Amanhã temos bom dia — prefiguraram um conjunto de memórias relacionadas com a história e vivências locais que passam i) pela importância das bandas filarmónicas no despertar de uma cultura musical em que são recordados os sons da afinação dos instrumentos como “pele sonora” da malha urbana; ii) a importância estratégica da localização do Seixal, numa baía abrigada e de águas tranquilas; iii) o êxodo de populações do sul do país (especialmente do Alentejo) para a cintura industrial de Lisboa e a recordação do Cante dos operários que diariamente realizavam a antiga travessia de comboio entre o Seixal e o Barreiro; iv) o trabalho operário nas indústrias corticeira e metalúrgica; v) as histórias de vida em comum dos casais que se fixam nesta zona; vi) as ladainhas, provérbios e poesia popular que através da oralidade atravessam o tempo e fixam memórias culturais que misturam reminiscências de um mundo rural com a sociedade industrial; e vii) a ambição de uma vida melhor como motivação intrínseca dos movimentos migratórios. Estas linhas temáticas foram exploradas no âmbito das artes visuais através da criação de uma animação e de intervenções de *street art* que conjugaram a palavra, a imagem e a luz (pois destinavam-se a integrar um circuito noturno) e, no âmbito das artes performativas na criação, de uma composição musical que integrou igualmente os sons e as falas gravados aquando do trabalho de campo.

PARTICIPART - "AMANHÃ TEMOS BOM DIA".

Os Processos Criativos

Música

Além dos contactos anteriormente referidos com as bandas filarmónicas do centro histórico do Seixal (Sociedade Filarmónica Democrática Timbre Seixalense e Sociedade Filarmónica União Seixalense), foram ainda desenvolvidos contactos com várias outras organizações, tais como escolas de música e grupos de percussão, bem como, individualmente, com músicos provenientes do panorama pop-rock do Seixal não integrados em nenhuma estrutura institucional. O convite foi ainda estendido nas redes sociais a todos os músicos locais que, independentemente do seu percurso, "área musical" ou nível de proficiência, estivessem dispostos a participar num processo de criação musical coletiva a partir das memórias do concelho.

O trabalho de criação desenvolvido em 4 sessões na sede da "Timbre" contou com a participação de músicos provenientes, maioritariamente, das bandas filarmónicas e do Conservatório do Seixal, mas também de músicos autodidatas, provenientes do panorama pop-rock (Fig.2).

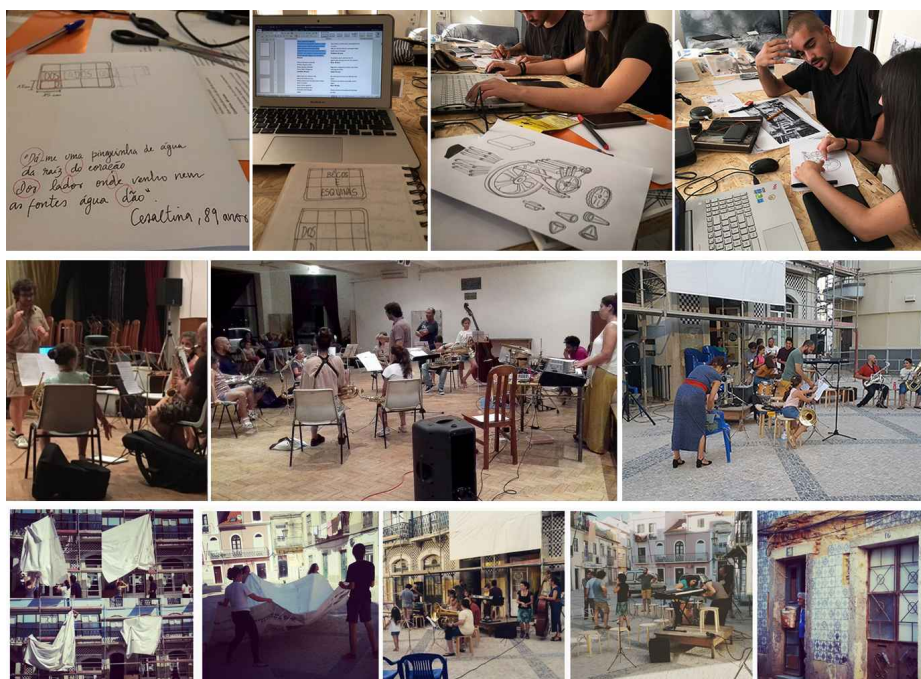


Figura 2: Criação, ensaios e montagem do espetáculo musical - "Amanhã Temos Bom Dia".

Os relatos autobiográficos dos participantes mostram, quase exclusivamente, percursos musicais inteiramente assentes na interpretação e na leitura da notação clássica ocidental,

PARTICIPART - "AMANHÃ TEMOS BOM DIA".

com muito esporádicos relatos de participação em processos de composição ou improvisação, circunstância que dificultou, inicialmente, o desenvolvimento das dinâmicas de improvisação coletiva na base das estratégias composicionais delineadas. De facto, uma significativa parte dos músicos revelou, nessa fase, dificuldade em entender como participar sem o apoio de uma partitura, muitos deles afirmando não serem capazes de tocar nem uma frase de memória. Contudo, a consciência desta limitação só reforçou a nossa convicção na relevância dos processos então iniciados, assumindo que o trabalho comunitário ganha sentido (e relevância) na relação biunívoca que se estabelece entre esta e quem a dinamiza, na troca de saberes que a consubstancia, bem como na capacidade de transformar, de acrescentar ao capital cultural da comunidade a quem se dirige. Se isto é verdade para toda a intervenção comunitária, acresce que, no caso dos processos comunitários de criação artística, este alargamento se concretiza, em grande medida, na reconfiguração do pensamento estético, pelo que cabe ao(s) dinamizador(es) a responsabilidade de encontrar um equilíbrio na escolha das linguagens, por forma a conciliar a necessidade de construir uma obra com a qual a comunidade possa estabelecer uma relação, com a responsabilidade de, através do lançamento de novas propostas, contribuir para essa reconfiguração. Assim, foram criados, para diferentes momentos do espetáculo, jogos musicais cuja função foi a de estruturar o processo criativo providenciando aos participantes não apenas um método, mas a segurança emocional que as suas anteriores experiências não lhes garantiam neste novo contexto. Procurou-se, na construção de cada uma das músicas do espetáculo, recriar ou adaptar processos de composição característicos de linguagens contemporâneas tais como o minimalismo repetitivo ("Namoro"), o Free Jazz ou a música aleatória ("Máquinas").

Paralelamente, foram também criadas propostas musicais de base (motivos, frases, sequências harmónicas) para uma parte das músicas, já que o tempo de que dispúnhamos para o desenvolvimento, se constituía também como um fator de insegurança para todo o grupo. A criação de estruturas de base a partir de ideias musicais muito simples e repetitivas, permitiu estabilizar uma estrutura para o espetáculo, garantindo a segurança que tornou possível o desenvolvimento de processos de improvisação coletiva que, através da seleção e repetição, conduziram à criação da forma final das músicas em questão.

O curto espaço temporal do processo bem como o total desconhecimento inicial do grupo e das suas características, tornaram especialmente importante o desenvolvimento de processos de diagnóstico e monitorização da resposta deste às propostas lançadas, bem como a capacidade de reagir prontamente às dificuldades encontradas, através da reconfiguração das propostas iniciais e adaptação das mesmas às idiossincrasias de cada músico. Para isto, revelou-se especialmente útil a criação de um grupo virtual, numa rede social, que se constituiu como espaço privilegiado para a continuação desta comunicação entre sessões de trabalho, bem como o recurso às tecnologias do som para a criação de materiais de apoio individualizados.

PARTICIPART - "AMANHÃ TEMOS BOM DIA".

Artes Visuais

Considerando os temas anteriormente definidos a partir do trabalho de campo, foi realizada uma seleção de referências visuais que integrou fotografias antigas de arquivo que retratavam o Seixal nas décadas de 50 e 60 do século XX, imagens recolhidas durante as visitas e durante a residência artística. A estas imagens vieram juntar-se as vozes dos entrevistados (quer através de excertos textuais, quer orais) bem como as placas de azulejo da toponímia do núcleo histórico.

Esta matéria-prima possibilitou a realização de um conjunto de intervenções na malha urbana do centro histórico, nomeadamente no largo da Barroca, na Travessa do Alpendre, na Travessa da Ermida, no Largo Joaquim Santos Boga, na Travessa da Ermida e na Rua Carpinteiros de Machado. A partir do mesmo material recolhido, foram criadas ilustrações várias que deram origem a uma animação, cuja projeção teve lugar no Largo da Igreja, aquando do espetáculo musical. Esta proposta visou a simultaneidade de abordagens artísticas e a interseção de meios e expressões, reforçando o carácter interdisciplinar deste projeto (Fig.3).

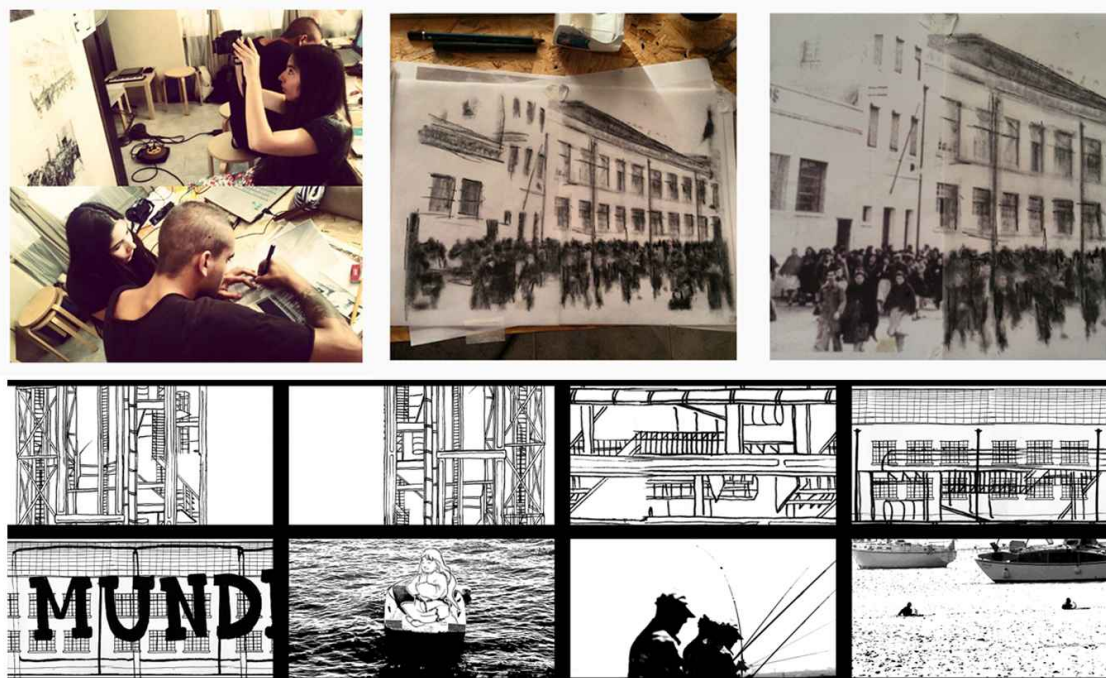


Figura 3: Ilustrações para a animação vídeo para o espetáculo musical.

As intervenções no núcleo histórico obedeceram a um conjunto de premissas como sejam a sua natureza efémera, o diálogo com os espaços e a integração da luz como elemento significativo no contexto da composição visual (Fig.4). Neste sentido, foram produzidos

PARTICIPART - "AMANHÃ TEMOS BOM DIA".

objetos, nomeadamente painéis que evocam as placas de toponímia em azulejo e caixas de luz que, suspensas no espaço da rua, integradas na parede – no prolongamento de um padrão azulejar – ou evocando passagens das entrevistas realizadas estabeleceram um diálogo com o espaço urbano sob diversas modalidades.

O preenchimento de espaços “vazios” foi uma das estratégias seguidas. Neste caso, as fissuras em fachadas degradadas, aberturas na estrutura de postes de eletricidade, ou a continuação das próprias placas da toponímia, entretanto incompletas pela queda de fragmentos, foram preenchidas com frases, imagens impressas em transparências ou desenho que, deixando antever a textura das paredes, apresentaram-se como elementos integrados. O mesmo objetivo, de dialogar com o espaço foi seguido em outras opções de instalação onde as intervenções integraram estruturas da arquitetura como portas, parapeitos e fontes.

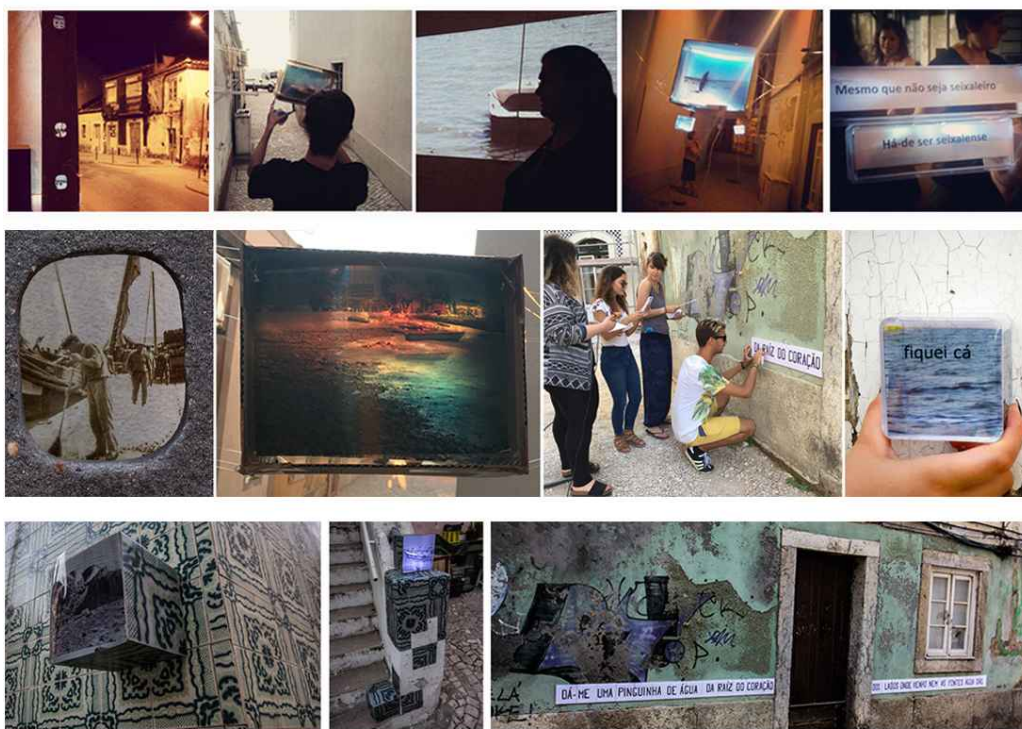


Figura 4: Intervenções artísticas no núcleo histórico do Seixal.

Tanto num caso como no outro houve uma preocupação em desmaterializar os meios (através da utilização da luz ou de materiais transparentes como acetato, acrílico, entre outros) bem como dar preferência a intervenções efémeras, por forma a diminuir o impacto, na paisagem urbana, da degradação de intervenções de carácter mais permanente como

PARTICIPART - "AMANHÃ TEMOS BOM DIA".

pinturas, *stencils*, *stickers*, *posters*, etc., sem contudo, prescindir de linguagens visuais marcadas por uma estética contemporânea.

Discussão Dos Resultados

O trabalho desenvolvido junto da comunidade e com a comunidade no Seixal assumiu três dimensões que nos parecem essenciais:

- 1- A dimensão artística
- 2- A dimensão educativa
- 3- A dimensão comunitária

A realização de uma intervenção artística que assumiu uma natureza interdisciplinar e que, como tal, importa analisar à luz daquilo que são critérios e motivações artísticos e estéticos. Neste sentido, existiu uma preocupação em harmonizar as intervenções no âmbito das artes visuais e das artes performativas, incutindo-lhes um carácter efémero e optando por linguagens artísticas contemporâneas. Desta forma, foi possível oferecer a possibilidade de uma leitura multimodal da narrativa definida: por um lado, a natureza sequencial da apresentação musical em conjugação com a projeção do filme de animação no Largo da Igreja permitiu uma apresentação linear da narrativa. Por outro, os objetos instalados no espaço, complementaram-na e enriqueceram-na através de uma abordagem fragmentada dos temas, associando a memória dos lugares (já que induzem a uma deambulação pela malha urbana) à memória recente do espetáculo (Fig.5).

Através das opções artísticas assumidas, foi possível a realização de uma intervenção marcada pelo compromisso entre a mobilização de códigos estéticos reconhecíveis pela comunidade e a introdução de linguagens contemporâneas que possibilitam um alargamento das perceções acerca da arte. Esta dimensão estético-artística justapõe-se a uma dimensão educativa uma vez que uma das grandes finalidades do projeto seria proporcionar aos estudantes e diplomados da ESELx um conjunto de experiências extraescolares com e para a comunidade. Neste sentido, os processos de trabalho desenvolvidos levantaram um conjunto de desafios no que toca à aquisição de competências de pesquisa artística baseada na comunidade bem como na ligação entre modalidades educativas formais e não formais. De facto, os processos criativos cruzaram-se com a necessidade de estabelecer planos de negociação quer com a comunidade quer com os restantes intervenientes.

PARTICIPART - "AMANHÃ TEMOS BOM DIA".



Figura 5: Apresentação do espetáculo "Amanhã Temos Bom Dia".

Quanto à dimensão comunitária há a considerar duas componentes essenciais, designadamente i) a relação com os residentes do centro histórico do Seixal, que se constituíram simultaneamente como ponto de partida e de chegada do projeto; ii) e a relação com os músicos que participaram na criação da obra musical.

No primeiro caso, verificou-se a presença da comunidade no espetáculo, representada quer através daqueles que responderam aos convites anteriormente distribuídos porta a porta, quer através dos transeuntes que, trazidos pela curiosidade, foram ficando e aumentando gradualmente a assistência.

Após o espetáculo, a assistência realizou um percurso pelos espaços, alvo de intervenção, sendo neste momento visível o reconhecimento de imagens, fragmentos narrativos e a partilha da memória dos lugares. Por sua vez, os músicos participantes, bem como os familiares diretos que acompanharam o processo, fizeram uma apreciação muito positiva da

PARTICIPART - "AMANHÃ TEMOS BOM DIA".

experiência, referindo sobretudo o enriquecimento musical proporcionado pela oportunidade de participar num processo criativo, de ser ouvido, evidenciando a percepção de que o projeto lhes proporcionou oportunidades de desenvolvimento de competências musicais diversas das que lhes são normalmente proporcionadas:

"o improviso neste projeto faz-nos realçar mais e faz-nos crescer mais como músicos (...) muitas das vezes os maestros não nos ouvem, ou nós não conseguimos colocar as nossas ideias, e o Abel nisso é 5 estrelas." (Bruno)

"No conservatório nós também estamos a trabalhar em grupo, estamos numa orquestra, mas aqui há a exploração do som, há também o trabalhar... ouvirmo-nos uns aos outros, que nem sempre é possível numa orquestra com 40 pessoas". (Rebeca)

"Estamos a tocar música, mas estamos a brincar ao mesmo tempo". (Rebeca)

Referências Bibliográficas

Adams, D., & Goldbard, A. (2001). *Creative Community: The Art of Cultural Development*. Nova York: Rockefeller Foundation, Creativity & Culture Division.

Adams, D., & Goldbard, A. (2006). *New Creative Community: The Art of Cultural Development*. Nova York: Rockefeller Foundation.

Boyd, M. R. (2014). Community-Based Research: understanding the principles, practices, challenges, and rationale. In Leavy, P. (Ed.) *The Oxford handbook of qualitative research*. Nova York: Oxford University Press.

Caine, V., & Mill, J. (2016). *Essentials on Community-Based Research*. Nova York: Routledge.

Hacker, K. (2013). *Community-Based Participatory Research*. Los Angeles | Londres | Nova Deli | Singapura | Washington. DC: SAGE.

Hills, M., Mullet, J., & Carrol, S. (2007). Community-Based Participatory Action Research: Transforming Multidisciplinary Practice in Primary Health Care. *Rev Panam Salud Publica*. 21(2-3),125-35.

O (LUGAR) DA EXPERIÊNCIA DO LIVRO NA MEDIAÇÃO DA CRIANÇA COM O OUTRO

Educação e mediação artística

Ana Isabel Serra Rocha

E-mail: anaserrarocho@gmail.com

Resumo

Esta investigação pretende observar o lugar da experiência do livro como um agente de mediação no universo das crianças e destas com o outro, na relação intra e interpessoal, numa análise das suas manifestações empáticas através da arte e da ludicidade. O estudo advém da paixão pelos livros e do lugar que ocupam. Pretende-se analisar um grupo de crianças entre os 5 e os 10 anos de idade que frequentem a ludo biblioteca da escola pública na Freguesia de Cascais e do Estoril ao longo de 3 etapas, através de uma metodologia de investigação/ação. A primeira fase do estudo, visa a observação da experiência das crianças com o livro, na recolha e análise do seu comportamento em contexto de ludo biblioteca escolar. A segunda, pretende incluir as famílias no âmbito da abertura à comunidade ao sábado e, por último, será apresentado numa exposição o trabalho desenvolvido pelos participantes.

Palavras-chave: ludo biblioteca, família, criança, mediação, livro, lugar

Abstract

This research intends to observe the place of the book experience as an agent of mediation in the universe of children and of these with the other, in the intra and interpersonal relationship, analyzing their empathic manifestations through art and playfulness. The study comes from the passion for books and the place they occupy.

The aim of this study is to analyze a group of children between 5 and 10 years of age who attend the public school and toy library in the Municipality of Cascais and Estoril, through three stages, using an investigation / action methodology. The first phase of the study aims to observe the children's experience with the book, in the collection and analysis of their behavior in the context of the school library. The second one intends to include families on Saturday, when is open to the general public, and finally, will be presented the work developed by the participants in an exhibition.

Keywords: family, children, mediation, book, library, place

| Introdução

Este trabalho pretende apresentar uma narrativa de investigação sobre o lugar da experiência do livro no âmbito da mediação. A literatura tem vindo a apresentar diversos estudos temáticos sobre livros como objetos singulares ou inseridos em coleções. Este estudo centra-se na experiência e utilização do livro ancorado em exposições culturais contemporâneas, onde o livro é elemento de reflexão e introspeção social.

| Estado Da Arte

A revisão de literatura tem-se centrado na observação e fruição de exposições e leituras contemporâneas, teses de doutoramento e mestrados nacionais ou internacionais e com publicações posteriores a 2010. Recentemente, com a visita à exposição da Bienal de Arte de Veneza em 2017, que apresentou no Pavilhão Central o Pavilhão dos Artistas e dos Livros diversos artistas, como a obra de Abdullah Al Saadi que, por sua vez, apresentou a transformação do livro-objeto com diversos suportes em diversas formas de leitura. Já Liu Ye apresentou uma tela com pintura intitulada *Book Painting nº1*, onde estava representado um livro aberto à dimensão da mesma.

No Pavilhão Stirling foi apresentada a reflexão sobre a obra de Walter Benjamim: *Unpacking my Library* pertencente ao evento dos projetos paralelos (Viva Arte Viva), onde foram exibidas as obras das leituras preferidas dos artistas em contexto não formal. Conjuntamente, no documentário de Kassel de 2017, Marta Minujín apresenta uma réplica do templo na Acrópolis de Atenas – Parthenon. A obra é composta por cerca de 100.000 livros proibidos que foram doados.

Em Portugal está a ser desenvolvido o projeto LIVROBJETO - Anatomia e Arquitetura - apresentado como um momento experimental, onde o suporte e a construção se alinham, ou desalinham, para cumprir uma narrativa, utilizando uma plataforma digital (<https://livroobjecto.wordpress.com>) de divulgação. A agenda contempla para novembro de 2017, uma coletiva com livros de artista, onde é apresentada a obra de Ana Serra Rocha, *WALK YOUR TALK*, desenvolvida no âmbito da pesquisa do projeto de tese.

O (LUGAR) DA EXPERIÊNCIA DO LIVRO NA MEDIAÇÃO DA CRIANÇA COM O OUTRO



Figura 1: *walk your talk* / Foto: fonte própria

É apresentado um livro em branco em formato de planta do pé, com materiais nacionais: cortiça, papel manteiga e cordel. *WALK YOUR TALK*, onde se evidencia a necessidade de realizar um percurso comunicante e coerente entre o que se comunica e o que se caminha, criando uma analogia ao processo de investigação. Outras exposições com livros de artista decorrerão a partir de outubro de 2017; na Galeria Diferença com a presença de Ana Romana no âmbito da sua Tese de Doutoramento sobre livros de Artista em espaços da Rede de Bibliotecas Municipais de Lisboa e na Biblioteca de Arte da Fundação Calouste Gulbenkian, relembrando a apresentação da exposição na mesma instituição no catálogo *Tarefas Infinitas. Quando a Arte e o Livro se Ilimitam* em que o Comissário Paulo Pires Vale aborda no preâmbulo do catálogo, questões e reflexões sobre o ensaio (não conclusivo) da exposição “uma exposição é também um lugar generoso, de dádiva e acolhimento mútuo: de construção do comum fala-nos da difícil liberdade de escolher à entrada de uma biblioteca” (Gordo, 2012, p. 11).

É neste ambiente que surge a presente investigação como espaço de experiência e laboratório de aprendizagem, desvendando uma complexidade do universo representado por bibliotecas, livrarias, alfarrabistas, com diferentes ambientes, atmosferas, missões e características da estética e utilização do espaço sagrado.

As bibliotecas públicas, escolares, privadas e familiares, são espaços de referência para albergar uma coleção de livros, ultrapassando o conceito de bibliotecas como arquivo, oferecendo uma dinamização ao público do espólio. Alberto Manguel (2010) ao longo da obra *Uma história da Leitura*, apresenta a história do livro e da leitura, referindo que todo o prazer obtido através leitura depende, em grande medida, do conforto físico do leitor, referindo o corpo leitor, tal como Gonçalo M. Tavares (2013) no *Atlas do corpo e da imaginação*

O (LUGAR) DA EXPERIÊNCIA DO LIVRO NA MEDIAÇÃO DA CRIANÇA COM O OUTRO

aborda as questões da fisiologia falante e ouvinte apelando ao sentido para a compreensão dos resultados desta dinâmica entre o corpo e a ação.

A existência de espaços de acolhimento para os livros e a leitura, na visão de Raúl Proença (Ferreira, 2014), está de acordo com a finalidade a que se destinavam e apresenta na sua obra *Histórias da Biblioteconomia em Portugal* quatro tipos de bibliotecas, tendo por base os seus fins, ou seja, a finalidade a que se destinava:

bibliotecas de cultura

bibliotecas de informação

bibliotecas de educação

bibliotecas de distração ou de recreio.

Nos dias de hoje e à semelhança do que se importou dos Estados Unidos, associado ao movimento Faça Você Mesmo (*Do it yourself - DIY*), no início da década de 2000, onde o espaço se transforma para a experiência, criação e descoberta no local, pode-se acrescentar à tipologia de Raul Proença a biblioteca de criação e inovação.

A curadoria da coleção das bibliotecas foi ganhando contornos mais inovadores e pode ser entendida como uma área contemporânea a explorar. A noção de colecionismo é descrita por Célia Oliveira (2017) como:

as práticas de colecionar apresentam-se como uma expressão dessa interação entre pessoas e objetos, e o seu estudo desafia constantemente investigadores e curiosos a repensarem o seu entendimento sobre o papel dos intervenientes, o processo de comunicação que se estabelece e todo o sistema simbólico gerado (p. 170).

No século XIX e XX iniciou-se a disseminação de lugares temáticos de encontros em salões de leituras, bibliotecas cooperativas (Battles, 2003), na esfera social dos adultos, fomentando uma reflexão relativa à importância da família na sociedade. Criaram-se espaços para as crianças estarem e brincarem, possibilitando assim o desenvolvimento cognitivo comportamental, melhorando a expressão emocional, graças ao aparecimento das primeiras ludotecas em empresas de grandes dimensões ou em bairros comunitários. A partir dos anos 80, estes espaços em Portugal foram apoiados pelo Instituto de Apoio à Criança que é pioneiro em Portugal no trabalho da atividade lúdica e promotor da defesa do artigo 31º da Convenção dos Direitos da Criança - "Direito de Brincar da Criança" (Assembleia Geral das Nações Unidas, 1989).

As instituições culturais nacionais, através dos serviços educativos, oferecem programas culturais e lúdicos, com atividades de sensibilização à leitura e às dinâmicas do livro. O Centro

O (LUGAR) DA EXPERIÊNCIA DO LIVRO NA MEDIAÇÃO DA CRIANÇA COM O OUTRO

Cultural de Belém mantém regularmente a *Little Free Library* nas dinâmicas do mercadinho de trocas uma vez por mês e recentemente outros edifícios públicos receberam o projeto Cabine de Leitura.

Em Portugal desde 2010, vários espaços culturais foram reestruturados a nível de arquitetura e design, no sentido de se aproximarem do público com o objetivo de estimular e aumentar o consumo e a venda de livros. No entanto, uma visão mais alargada da noção de território (espaço urbano) indutor de comunidades de aprendizagens, é apresentada por José Luis Gonzáles Fernández (2017), como um espaço educador, que deve ser tido em conta e vivido como um contentor de conhecimentos e promotor de incentivos para motivar e despertar a necessidade dos utilizadores. A arquitetura contém e desperta no usufrutuário o que lhe é destinado, fundindo e definindo os seus propósitos para a diluição dos limites entre a Arte, a Arquitetura e a vida quotidiana, implicando o conceito de arquitetura lúdica para a articulação entre arquitetura, educação e recreação (Aguiar, 2017).

Os espaços lúdicos foram evoluindo, em alguns casos, de acordo com as necessidades da sociedade, onde nasceu uma arquitetura empreendedora, criativa e integrativa face aos conteúdos de cidadania e desempenho funcional e harmonioso das famílias, como é exemplo a escola Italiana Emilio Regina, *Scuola del Fare* (www.lascoladelfare.it), onde na zona central do edifício escolar está posicionado o laboratório como espaço âncora e de educação não formal, a partir do qual são desenvolvidas as componentes curriculares de aprendizagem. A aprendizagem é realizada a partir de uma experiência vivencial, tal como nos anunciam Falk e Dierrking (1992), cujo significado da aprendizagem pode ser desenvolvido através da experiência museológica em espaços culturais, no sentido em que estes espaços podem potenciar as oportunidades para o público participar numa aprendizagem individual ou em família.

O Município de Cascais continua a promover, de acordo com o Ministério da Educação, o programa Crescer a Tempo Inteiro nas escolas públicas do 1º ciclo, através da dinamização de dos Programas de Atividades de Enriquecimento Curricular, Atividades de Apoio e Animação à Família, Componente de Apoio à Família e Ludo bibliotecas Escolares com abertura à comunidade.

As escolas que foram requalificadas a partir de 2010/2011, integram este programa com uma ludo biblioteca que corresponde à ampliação da biblioteca escolar reformulada com a atribuição de uma zona lúdica. De certa forma, corresponde a uma fusão das ludotecas com as bibliotecas, onde existe um *“playworker”* para garantir a dinamização dos serviços e do espaço, oferecendo uma diversidade de atividades, com propostas motivadoras e positivas para crianças e famílias, no sentido de lhes restituir o poder participativo e adaptativo do livro, leitura e ludicidade como uma ferramenta mediadora e transformadora da sociedade.

O (LUGAR) DA EXPERIÊNCIA DO LIVRO NA MEDIAÇÃO DA CRIANÇA COM O OUTRO

No âmbito museológico, a partir dos anos 80, o mediador foi ampliando o seu campo de atuação e passou da representação de um modelo expositivo de transmissão de conhecimentos e explicações, para um facilitador e construtor de ligações e narrativas entre diversos assuntos, fomentando a capacidade de interação entre o público visitante. Segundo Vygotsky (1998) a mediação, é uma propriedade cognitiva, referente à assimilação de comportamentos sociais e culturais, que provoca um diálogo onde a efetiva aprendizagem procede do coletivo para o individual. Neste sentido, as ludo bibliotecas escolares, com abertura à comunidade, são espaços onde a atividade lúdica acontece, impulsionando o desenvolvimento pessoal, sensorial e intelectual (Leite, 2017), na conceptualização, reflexão sobre a diversidade e diferenciação expectáveis do lugar do livro no universo infantil. Interessa compreender de que forma pode o livro ser objeto de intervenção no seu público. Poderão as ludo bibliotecas favorecer o processo de mediação e participação numa perspetiva crítica, criativa e transformadora?

Vários estudos têm apontado para a importância do brincar e consideram o espaço lúdico (ludo biblioteca/brinquedoteca) como um espaço mediador de aprendizagens, de exploração livre e ou orientada, possibilitando uma forma de aprendizagem natural e harmoniosa apelando ao desenvolvimento sócio cultural.

| Objetivos

Pretende-se com esta investigação compreender as experiências mediadoras da criança na relação com o livro através de 3 etapas com os seguintes desafios: compreender como as crianças se relacionam com o livro; observar e analisar de que forma as crianças podem ser mediadoras na relação das famílias com o livro e as ludo bibliotecas; e de que forma as crianças podem ser mediadoras da relação de diversos públicos com o livro. Pretende-se perceber como é que as crianças experienciam o livro entre pares e com a família; realizar uma cartografia da experiência do livro no universo da criança, e mapear a circulação dos livros na relação da criança com os livros na exploração lúdica.

| Metodologia

O trabalho contempla uma organização flexível e participativa, centrada no processo onde o investigador se interessa por compreender o significado que os participantes atribuem às experiências do momento. Ao longo da elaboração da tese, está contemplada a participação em congressos, seminários ou outros eventos, no sentido de realizar um levantamento na comunidade científica sobre questões e reflexões relacionadas com o lugar da experiência do

O (LUGAR) DA EXPERIÊNCIA DO LIVRO NA MEDIAÇÃO DA CRIANÇA COM O OUTRO

livro. Assim, no VII Congresso dos Jovens Investigadores realizado em 2017 no Instituto de Psicologia, o desafio foi lançado em torno da problemática: o que representa o objeto livro para cada um dos presentes, que responderam ao desafio com respostas escritas intuitivas sobre o tema no suporte livro por eles escolhido, tal como representado na imagem.

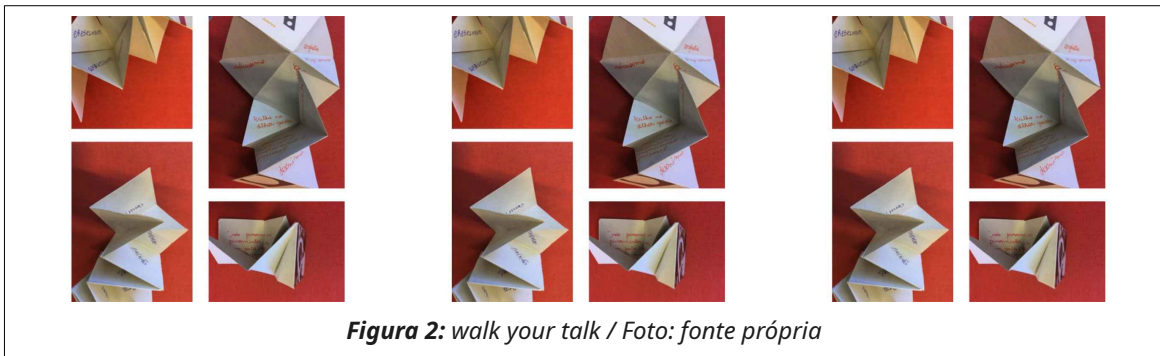


Figura 2: walk your talk / Foto: fonte própria

O resultado da observação dos registos das narrativas singulares ou de grupo (*storytelling*) é documentado através do registo gráfico, suporte visual e sonoro. A escolha da metodologia para a investigação no trabalho de campo direccionado às crianças e às famílias, está sustentada em parâmetros de diversos autores, entre os quais Lesley Mandel Morrow e Rand (1991), que observa a forma como as crianças estabelecem um diálogo entre o seu universo e o objeto de estudo. Interessa aplicar os instrumentos desenvolvidos pela autora para a observação da experiência do livro no universo infantil e familiar. Já a autora Maria de Borja (1982) aplica os instrumentos em contextos lúdicos, observa-se a interação da criança com o objeto lúdico, mas não com o livro.

No âmbito da uma recolha mais intimista, ao nível da investigação humana, os diários gráficos apresentam-se como uma ferramenta metodológica potenciadora do desenvolvimento e sensibilidade pessoal.

Assim, o investigador cria um campo de observação como um laboratório de experiências em investigação-ação, dando-lhe a possibilidade de reajuste e plasticidade na observação e recolha de informação. É com base nas experiências e vivências do momento, que o estudo se desenvolve acolhendo a dinâmica exercida sem descurar o enredo científico da investigação.

Pretende-se aplicar a metodologia de "*Design Thinking*" or "*human-centered design*" de acordo com a definição de *Design Thinking* que em 2015 a empresa IDEO definiu:

O (LUGAR) DA EXPERIÊNCIA DO LIVRO NA MEDIAÇÃO DA CRIANÇA COM O OUTRO

Design thinking is actually a deeply empathic and intuitive process that taps into abilities we inherently all have but often overlook. [...] Instead, design thinking relies on our ability to be intuitive, to recognize patterns, to construct ideas that resonate emotionally and rationally, and to be expressive through action. [...] Adopting a designer's mind set enables you to see problems as opportunities and gives you confidence to start creating transformative solutions.

Pretende-se desenvolver uma sequência de workshops inspirados nesta metodologia que se desenvolve ao longo de 5 etapas, nomeadamente: descoberta, interpretação, idealização, experimentação e evolução, sendo que a última implica a construção de um protótipo/objeto final que é desenvolvido através do feedback dos públicos no sentido de redefinir a continuidade da experimentação sistemática da recolha. Assim, a exploração destes itens desenvolve-se através de um encadeamento de observação, ação e concretização, através práticas participativas com vista à experiência do livro como objeto lúdico, de leitura e mediador, através de narrativas e do reconto. Após a definição do grupo (cerca de 6 a 8 crianças) e da ludo biblioteca do Concelho de Cascais com abertura à comunidade, definem-se os parâmetros metodológicos tendo em conta a especificidade do grupo.

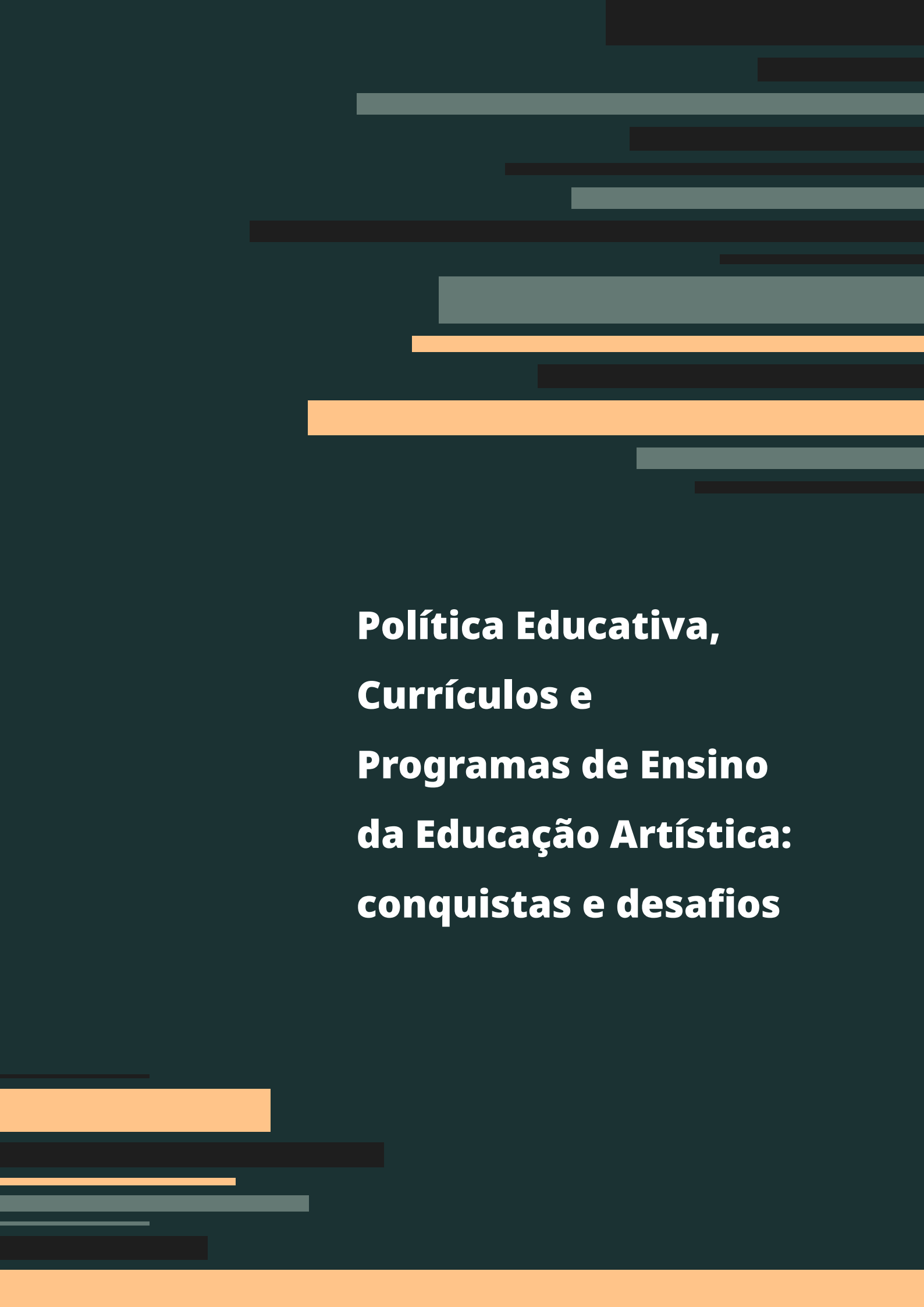
O projeto desenvolve-se em 3 etapas nomeadamente: observação participante - etnográfica/variantes lúdicas através da observação da mediação na relação intra e interpessoal da criança com o outro, tendo em conta um ponto de vista artístico e lúdico; investigação-ação - narração e recolha de dados do trabalho de campo, aplicando as orientações do *Design Thinking* para a realização da última etapa; e a realização de uma construção - objeto artístico, resultante da análise de dados e da observação participativa, com vista à realização de uma exposição com o intuito de dar a conhecer o trabalho desenvolvido.

| Conclusão

Pretende-se que a finalidade deste estudo seja investigar sobre as possíveis contribuições da experiência do livro como elemento de mediação em contexto de ludo biblioteca (escolar, comunitária e privada). Para o efeito, aplica-se um modelo de pesquisa flexível e participativo, associada ao grupo e contexto a que pertence, bem como à sua família como representante social, promovendo o interesse e o contributo no processo da construção de um objeto artístico colaborativo.

Referências Bibliográficas

- Aguiar, D. (2017). *O Lúdico a partir do efêmero*. Lisboa: Ludic Architecture.
- Assembleia das Nações Unidas (1989). *Convenção sobre os direitos das crianças*. Disponível em https://www.unicef.pt/media/1206/0-convencao_direitos_crianca2004.pdf
- Battles, M. (2003). *A conturbada história das bibliotecas*. Lisboa: Editora Planeta.
- Borja, M. (1982). *Les Ludoteque – Joguines i Societat*. Barcelona: Ediciones 62.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (1992). *The Museum Experience*. Washington: Whalesback Books.
- Ferreira, J.M.R (2014). *História da Biblioteconomia em Portugal*. Lisboa. Caleidoscópio.
- Gordo, A. & Pereira, J. (2012). *Tarefas Infinitas*. Museu da Calouste Gulbenkian. Galeria de exposições temporárias. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Leite, E. (2017). *A dimensão lúdica na aprendizagem*. Lisboa: Ludic Architecture.
- Manguel, A. (2010). *Uma história da leitura*. Lisboa: Editora Presença
- Morrow, L., & Rand, M. (1991). *Preparing the classroom environment to promote literacy during play*. In J. F. Christie (Ed.), *Play and early literacy development*. Albany, NY: State University of New York Press.
- Oliveira, C. (2017). *Simbologias collections and collectors: teh practices of collecting, motivadtions and symbologies*. Lisboa: Museologia & Interdisciplinaridade Vol.6, nº12 Jul/Dez
- Tavares, G. (2013). *Atlas do corpo e da imaginação. Teoria fragmentos e imagens*. Lisboa: Editora Caminho
- Vygotsky, L.S. A. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.



**Política Educativa,
Currículos e
Programas de Ensino
da Educação Artística:
conquistas e desafios**

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL (2006-2016): UMA BASE DE DADOS SOBRE ESTRUTURAS CURRICULARES E SISTEMA DE APOIOS

Ana Isabel Augusto¹, Miguel Falcão²

¹Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa,
anaisabelaugusto@gmail.com

²Escola Superior de Educação de Lisboa – Instituto Politécnico de Lisboa,
miguel@eselx.ipl.pt

Resumo

Dez anos passados da Conferência Mundial de Educação Artística (2006), realizada em Lisboa, da qual emanaram diretrizes para a promoção e a valorização internacional desta área, torna-se oportuno, dada a relevância política do acontecimento, identificar e analisar as iniciativas legislativas específicas tomadas desde então pelos poderes políticos portugueses. Este estudo procura perceber os termos em que o discurso quanto à Educação Artística (EA) foi integrado pelo Estado nos dez anos subsequentes àquele evento, em particular na definição das estruturas curriculares do sistema de ensino e nos apoios concedidos em geral nesta área. Foram definidos os seguintes objetivos gerais: i) mapear a publicação de documentos sobre a EA em Portugal, entre 2006 e 2016; ii) perceber as orientações político-pedagógicas para a área da EA formal, presentes nos documentos publicados entre 2006 e 2016; iii) compreender os termos em que os atos produzidos entre 2006 e 2016 incentivam a criação de medidas de apoio e financiamento à EA. Esta investigação enquadra-se no paradigma interpretativo e segue uma abordagem do tipo qualitativo, assente em pesquisa e na análise documental. O corpus documental é composto por atos publicados em *Diário da República* entre 2006 e 2016, subordinados à pesquisa sobre Educação Artística. Propomo-nos a analisar: (i) as linhas orientadoras dos governos constitucionais (2006-2016) e as conceções ideológicas subjacentes; (ii) a relação entre as orgânicas ministeriais e os discursos e as iniciativas sobre a EA; (iii) as principais opções curriculares para esta área; (iv) a dimensão “local” da sua implementação; e (v) as ações de promoção diretas e indiretas.

Palavras-chave: Educação Artística, Ação Política, Estruturas Curriculares, Apoios e Financiamentos.

Abstract

Ten years after the World Conference on Arts Education (2006) held in Lisbon, which gave rise to guidelines for the international promotion and appreciation of this sector, it is opportune - given the political relevance of the event - to identify and analyze specific legislative initiatives taken since then by the Portuguese political forces. This study aims to understand the terms in which the discourse on Arts Education was integrated by the State in the ten years following that event, particularly in the definition of the curricular structures of the education system and in the general funding support in this area. The general objectives were to: i) map the publication of AE documents in Portugal between 2006 and 2016; ii) understand the political-pedagogical orientations for the formal AE area, present in the documents published between 2006 and 2016; iii) understand the terms in which the acts produced between 2006 and 2016 encourage the creation of measures of support and funding to the AE. Within the interpretative paradigm, this study adopts a qualitative approach based on document research and analysis. The document corpus is composed of acts published in *Diário da República* between 2006 and 2016, subordinated to the research "Arts Education". In this paper we propose to analyze: (i) the guidelines of constitutional governments (2006-2016) and the underlying ideological conceptions; (ii) the relationship between ministerial entities and AE discourses and initiatives; (iii) the main curricular options for this area; (iv) the "local" dimension of its implementation; and (v) the direct and indirect promotion actions.

Key words: Arts Education, Political Action, Curricular Structures, Support and Funding.

| Enquadramento Do Estudo

Este artigo descreve e analisa processos e resultados da investigação em que assenta a dissertação apresentada à Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, para a obtenção do grau de Mestre em Educação Artística (EA), na especialização de Teatro na Educação. O estudo, através de um corpo documental composto por trezentos e três atos publicados em *Diário da República*, dá enfoque a duas grandes áreas no âmbito da EA: as estruturas curriculares e os apoios e incentivos. O estudo situa-se entre os anos de 2006 e 2016, tendo sido a Conferência Mundial de EA, que teve lugar em Lisboa, o mote que delimitou o início da recolha dos documentos para análise.

Estado da Arte

A EA, ao longo dos anos, tem sido objeto de reflexão em múltiplos eventos e diferentes contextos, não raras vezes, com altos patrocínios político-institucionais, tanto a nível nacional como internacional (veja-se, a título de exemplo, a Conferência Mundial de EA e a Conferência Nacional de EA, em 2006 e 2007, respetivamente). As reflexões e as recomendações produzidas nestas ocasiões, nem sempre parecem ser acompanhadas por ações concretas, incluindo no campo legislativo, como tem sido notado e considerando diversas perspetivas, por vários autores (Assis, 2017; Fortuna, 2014; Xavier, 2010). Todavia, as artes são reconhecidas como essenciais no processo educativo e de aprendizagem, pois como observam Falcão, Pereira, Leite e Mendes (2016):

As artes convocam aspetos qualitativos da experiência que apelam à sensibilidade e à intuição” referindo que é provável ser porque “o aspeto metacognitivo das aprendizagens artísticas, mais na EA do que noutras áreas do conhecimento, se confunde com os próprios objetivos da educação, no sentido de os processos serem tão valiosos quanto os resultados (p. 205).

Segundo Coleman (2002), o modelo de ensino que continuamos a utilizar nestes últimos cem anos, em que *“the teacher, by necessity, is the source of all-important knowledge, and the student is the recipient”* (p. 3), é um modelo ultrapassado e limitado, se o que queremos é o aumento da capacidade autónoma e de pensamento dos estudantes. Uma das características essenciais da EA “é a facilidade com que esta área consegue desenvolver capacidades e competências cognitivas e metacognitivas, promover educações a partir das suas linguagens específicas, elaborando projectos de aprendizagem relevantes para os alunos e para as comunidades, onde as escolas se inserem” (Eça, 2010, p. 138). A EA, concretamente em contextos educativos formais, proporciona possibilidades reais de desenvolvimento e alteração dos processos e da própria estrutura da educação, que Coleman (2002) identificou como necessárias. Verifica-se, porém, que, em alguns países, como em Portugal nos últimos anos, a opção tem sido a de enfraquecer as áreas artísticas nas estruturas curriculares, dissociando-as dos *core curriculum* e/ou tornando-as opcionais, logo, não essenciais.

Considerando a longa história da EA, bem como as reconhecidas potencialidades das artes na educação, torna-se forçoso concluir, com Assis (2017), que “[é] desconcertante que haja consenso sobre o que precisa de mudar no atual sistema de ensino e que seja tão difícil e lenta a concretização dessa mudança” (p. 22).

Para além do sistema de ensino, a EA em Portugal, considerando somente o Continente, é contemplada na atividade de 800 organizações culturais: “Algumas são organizações reconhecidas pela sua ação em termos nacionais no país, outras estão circunscritas localmente, acumulam mais ou menos atividades em função das suas missões, da

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL (2006-2016): UMA BASE DE DADOS SOBRE ESTRUTURAS CURRICULARES E SISTEMA DE APOIOS

intensidade das produções, participação dos públicos e modalidades de financiamento” (Borges & Lima, 2014, p. 927). Quando se analisa a narrativa política e institucional sobre artes e sobre a sua específica articulação com a educação e à luz do autor convocado, constata-se que “ganha maior expressão na retórica política e programática do que nas medidas concretas e nas grandes opções de financiamento” (Fortuna, 2014, p. 14). Este estudo cruza-se com o campo concetual das políticas públicas, um conceito que tem dependido dos elementos que cada autor convoca para a sua definição: “pode-se agrupar esses elementos sob três grandes rubricas: uma política pública constitui um quadro normativo de ação; ela combina elementos de força pública e elementos de competência [expertise]; ela tende a constituir uma ordem local” (Muller & Surel, 2002, p. 13). As políticas públicas incidem sobre uma ação pública e pressupõem a prestação de um serviço público. A definição das políticas públicas relaciona-se diretamente com a diversidade e a relação de forças dos diversos atores sociais, concretamente com o modo como a sociedade percebe um determinado problema e lhe atribui importância suficiente para ser integrado na agenda política como afirmado por Muller e Surel (2002).

Apesar do tema desta dissertação, focado na identificação e análise de documentos publicados, as políticas públicas não têm apenas como objetivo a elaboração de documentos oficiais, mas também todas as ações posteriores que garantam a sua aplicação. Os atos oficiais como instrumento das políticas públicas, para além das ações definidas, permitem reconhecer as matrizes ideológicas que lhes estão subjacentes.

A escolha do período temporal em questão – 2006-2016 – relaciona-se com a grande importância político-social da Conferência Mundial para a EA (2006), o que despertou à partida o interesse em perceber se essa importância teve reflexos nas orientações políticas do Estado português. A definição temporal a dez anos teve em conta, quer a quantidade de documentos produzidos que, direta ou indiretamente, estão relacionados com a EA, quer a necessidade de uma restrição temporal que possibilitasse um estudo o mais completo e detalhado possível, dentro dos pontos definidos.

Considerando este período, e tendo em conta as características da situação socioeconómica do País, este estudo foca-se, por um lado, no papel do Estado português no desenvolvimento da EA, concretamente nas estruturas curriculares do sistema de ensino, e, por outro, nos apoios concedidos nesta área.

Foco e Metodologia

Este estudo, situado no paradigma interpretativo, é uma investigação histórica e documental enquadrada na abordagem qualitativa, desenvolvida numa perspetiva descritiva e interpretativa com carácter exploratório. O paradigma interpretativo “pretende substituir as noções científicas de explicação, previsão e controlo do paradigma positivista pelas de compreensão, significado e ação” (Coutinho, 2011, p. 16).

Este estudo considera duas áreas: as estruturas curriculares do sistema de ensino e os apoios concedidos nesta área, por se considerarem essenciais enquanto espelhos das políticas públicas. Constituem duas áreas prioritárias para os agentes governamentais, tanto pelo impacto que as políticas educativas têm no campo social, como pela influência que a atribuição de um maior ou menor volume de apoios pode ter ao nível das políticas e ideologias. Consideramos que seriam áreas que constituíam fiéis barómetros para avaliar o interesse político e ideológico das ações e intenções das instâncias governamentais. Centra-se no interesse de sistematizar as opções e as linhas orientadoras relativas à EA, especialmente em cinco vertentes: i) linhas orientadoras dos governos constitucionais (2006-2016) e conceções ideológicas subjacentes; ii) relação entre as orgânicas ministeriais e os discursos e as iniciativas sobre a EA; iii) principais opções curriculares para esta área; iv) dimensão “local” da sua implementação; v) ações de promoção diretas e indiretas.

Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos gerais:

- Mapear a legislação sobre EA em Portugal, entre 2006 e 2016;
- Perceber as orientações político-pedagógicas para a área da EA formal, presentes na legislação publicada entre 2006 e 2016;
- Compreender os termos em que a legislação produzida entre 2006 e 2016 incentiva a criação de medidas de apoio e financiamento à EA.

Os dados para o estudo em questão foram recolhidos no sítio oficial do *Diário da República Eletrónico* (www.dre.pt), a partir da pesquisa da expressão “Educação Artística”. A pesquisa foi realizada entre outubro de 2016 e julho de 2017. Após a recolha dos dados, foi feita a respetiva análise documental, que, de acordo com Bell (1993), pode acontecer de duas formas: ou como ferramenta para triangular dados ou utilizada de forma central, como neste estudo, em que os próprios documentos são alvo de análise. Neste caso, optou-se por fazer uma análise sistemática dos dados, com o objetivo de construir um texto crítico, em que se apresenta o corpo textual dos documentos já de uma forma trabalhada e transformada.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL (2006-2016): UMA BASE DE DADOS SOBRE ESTRUTURAS CURRICULARES E SISTEMA DE APOIOS

Uma vez que os métodos de análise de dados neste tipo de estudo “implicam a aplicação de processos técnicos relativamente precisos” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 224), foi feita inicialmente a inserção dos dados numa base (utilização do programa Excel), separando as unidades de registo (UR) consideradas relevantes para o tema abordado (Flores, 1994), neste caso a EA, a que se seguiu a categorização dos dados, tendo as categorias, subcategorias e indicadores sido definidos *a posteriori*.

Neste estudo, cada unidade de registo corresponde ao texto selecionado dos documentos publicados em *Diário da República* que se relaciona com a EA. Cada unidade de registo (UR) corresponde, na maioria dos casos, a um documento analisado, existindo três documentos que deram origem a duas UR cada. Por conseguinte, foram analisados 303 atos e consideradas 306 UR.

Após o processo de categorização, procedemos a uma codificação dos dados, associando as UR às respetivas categorias, subcategorias e indicadores definidos. Pode-se considerar que se optou por fazer uma “análise categorial”, que “consiste em calcular e comparar as frequências de certas características [...] previamente agrupadas em categorias significativas” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 226).

| Base De Dados Sobre A Educação Artística

Neste artigo, optamos por apresentar com algum pormenor a base de dados sobre EA, construída de raiz no âmbito da investigação de mestrado realizada, a partir do conjunto de documentos pesquisados no *Diário da República*, referentes ao período entre 2006 e 2016, tendo em conta os objetivos definidos para o estudo. Explicitamos, numa primeira parte, a estrutura e as funcionalidades da base de dados e, numa segunda parte, os respetivos conteúdos pesquisáveis.

Estrutura e funcionalidades

A base de dados construída no âmbito deste estudo, permitiu uma análise dos dados através do cruzamento de diversas informações. Por forma a tornar possível a avaliação da funcionalidade da base de dados pelo leitor, descrevemos cada uma das possibilidades que o recurso comporta, apresentando as tabelas exatamente como elas estão presentes no programa Excel. A base foi construída através de um sistema de identificação e associação de filtros, permitindo ao utilizador selecionar as diversas combinações que mais lhe possam interessar.

O primeiro filtro que se utilizou foi o das “categorias” (Tabela 1).

Tabela 1 - Filtro: Categorias

Categorias
Linhas políticas orientadoras
Estado - Ministérios e Estruturas Centralizadas
Níveis de Educação e Ensino
Estado - Estruturas Locais

Quanto à categoria “linhas políticas orientadoras”, considerámos 70 UR relativas a documentos que indiquem ações por parte dos governos referentes a linhas ideológicas seguidas pelos mesmos, ou seja, documentos que desenhem estratégias centrais. Exemplo destes, são os documentos que definem o planeamento económico e social dos governos (orçamentos de estado e grandes planos anuais).

No caso da categoria “Estado – ministérios e estruturas centralizadas”, surgiu das publicações relativas a estruturas, medidas e formas de organização utilizadas pelo Estado na área da EA. Nesta categoria foram consideradas 69 UR.

Na categoria “níveis de educação e ensino” fazem parte as 94 UR relativas a atos publicados que tratam da inserção e gestão da EA nos currículos dos vários níveis de educação e ensino.

A categoria “Estado – estruturas locais” agrupa as UR que se relacionam com a promoção da EA pelas estruturas locais, quer através das estruturas dos municípios e freguesias, quer através de apoios diretos ou indiretos. Nesta categoria foram considerados 73 UR de documentos que contivessem informação de atividades artísticas de alguma forma ligadas a áreas educativas e/ou formativas.

O segundo e o terceiro filtros correspondem às “subcategorias” (Tabela 2) e “indicadores” (Tabela 3).

Quanto às subcategorias, foram consideradas 43 UR em autonomia/descentralização e 38 nas estruturas dos municípios e freguesias. Considerámos 37 unidades nos apoios diretos ou indiretos, quando respeitantes ao Estado, os seus Ministérios e estruturas centralizadas, e 35, no que respeita às suas estruturas locais.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL (2006-2016): UMA BASE DE DADOS SOBRE ESTRUTURAS CURRICULARES E SISTEMA DE APOIOS

Tabela 2 – Filtro: Subcategorias

Subcategorias
Planeamento económico e social
Autonomia/Descentralização
Órgãos Consultivos
Apoios diretos ou indiretos (Estado - Ministérios e Estruturas Centralizadas)
Formas de organização
Estruturas e Entidades Públicas
Educação e ensinos regulares (organização curricular)
Adequação da oferta educativa nas áreas artísticas
Ensino Artístico Vocacional e Profissional
Formação superior em Educação Artística
Atividades de enriquecimento curricular
Estruturas dos Municípios e freguesias
Apoios diretos ou indiretos (Estado - Estruturas Locais)

Na subcategoria formação superior em EA, consideramos 26 UR, e menos uma, 25, na subcategoria relativa ao ensino artístico vocacional e profissional. Nas formas de organização, selecionamos 24 UR e no planeamento económico e social, 21 unidades. Quanto às atividades de enriquecimento curricular, foram selecionadas 19 UR e 15 na adequação da oferta educativa nas áreas artísticas.

Com menos de dez unidades, encontramos as subcategorias relativas à educação e ensinos regulares (9 UR), às estruturas e entidades públicas (8 UR) e aos órgãos consultivos (6 UR).

Para além da utilização dos filtros de pesquisa, baseados na categorização feita através das UR, foram acrescentados filtros que permitem outro tipo de ligações, potenciadoras de cruzamentos elucidativos em termos de resultados.

Assim, foi utilizado um filtro para a data, podendo existir uma seleção de qualquer um dos onze anos em análise (2006 a 2016).

Outro filtro é referente ao tipo de documento publicado (Tabela 4), permitindo o acesso tanto a normativos como a outras publicações.

O mesmo filtro permite também perceber a que série do *Diário da República* – primeira ou segunda – pertencem os documentos publicados, sendo que a primeira série inclui os atos normativos e a segunda série contempla os atos e contratos administrativos, entre outros (DRE, *Guia de Publicação dos Atos no Diário da República*, s.d.).

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL (2006-2016): UMA BASE DE DADOS SOBRE ESTRUTURAS CURRICULARES E SISTEMA DE APOIOS

Tabela 3 - Filtro: Indicadores

Indicadores
Delegação/subdelegação de competências
Contratos interadministrativos
Reorganização do Estado e das suas estruturas
Pareceres
Recomendações
Grandes opções dos planos
Orçamentos de Estado
Alterações em estruturas culturais públicas
Orgânica dos governos constitucionais
Orgânica dos ministérios
Orgânica e estruturas nucleares de direções gerais e regionais
Equipas e secções
Comissões e conselhos
Apoios por parte de ministérios
Programas e medidas
Benefícios fiscais
Utilidade pública
Autonomia e/ou paralelismo pedagógico
Organização, funcionamento e avaliação
Apoio financeiro
Estrutura, respostas e formas de organização
Apoios e financiamento
Pós-graduações
1º ciclo de estudos
2º ciclo de estudos
3º ciclo de estudos
Avaliação e transição para o ensino superior
Adoção de manuais escolares
Dimensão das turmas e número de alunos
Organização da rede escolar e do ano letivo
Educação Pré-escolar
Ensinos Básico e Secundário
Serviços Educativos
Espaços de apresentação/promoção cultural
Associativismo
Instituições de Solidariedade Social
Projetos culturais
Regulamentos e critérios - Atribuição de subsídios e apoios
Bolsas de estudo

Um ultimo filtro permite identificar o Governo Constitucional a que é referente cada um dos atos publicados.

Tabela 4 - Filtro: Tipo de Documento

Tipo de Documento
Decreto-lei
Lei
Despacho
Portaria
Edital
Declaração de Retificação
Resolução
Aviso
Deliberação
Regulamento
Anúncio
Programa de Governo
Orçamento de Estado
Planos
Decreto Regulamentar
Declaração
Despacho Normativo
Parecer
Recomendação
Contrato

O uso daquele filtro permite também visualizar o conjunto dos atos inventariados referentes a cada Governo Constitucional. Tendo em conta o intervalo temporal do estudo, foram considerados os XVII, XVIII, XIX, XX e XXI Governos Constitucionais.

Conteúdos pesquisáveis

As UR foram organizadas de acordo com indicadores (39), depois agrupados em subcategorias (13). Estas foram reorganizadas em categorias (4), reunidas, por sua vez, no mesmo tema de estudo: “Publicações em Educação Artística”.

Globalmente, constatamos que existiu uma maior produção de documentos, com publicação efetiva, nos anos de 2012 e 2015 (Figura 1). Em contrapartida, os anos de 2006, 2007, 2013 e 2014 são aqueles em que se observa um menor volume de publicação de atos nesta área, em *Diário da República*.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL (2006-2016): UMA BASE DE DADOS SOBRE ESTRUTURAS CURRICULARES E SISTEMA DE APOIOS

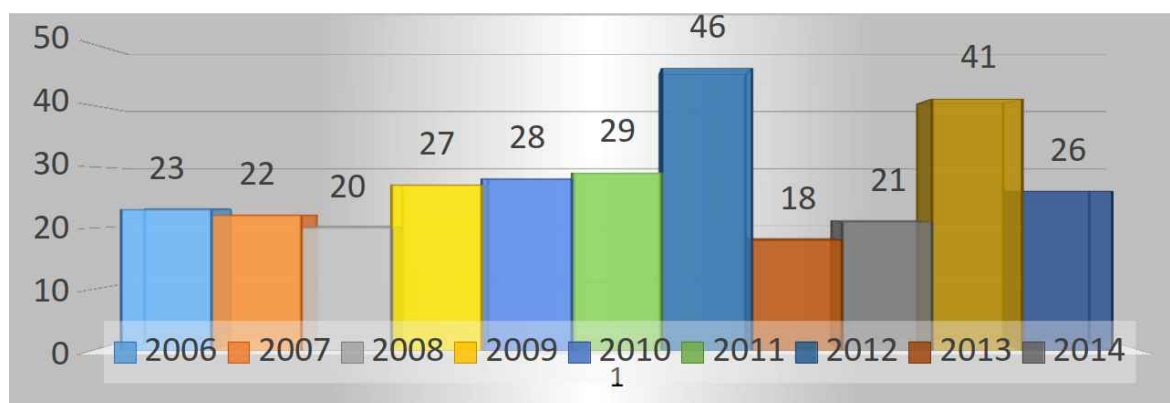


Figura 1: Documentos publicados por Ano

Verificamos que a categoria com o maior número de UR identificadas é referente a “Níveis de educação e ensino”, sendo que as restantes três categorias se encontram equilibradas em termos de número de documentos considerados (Figura 1).

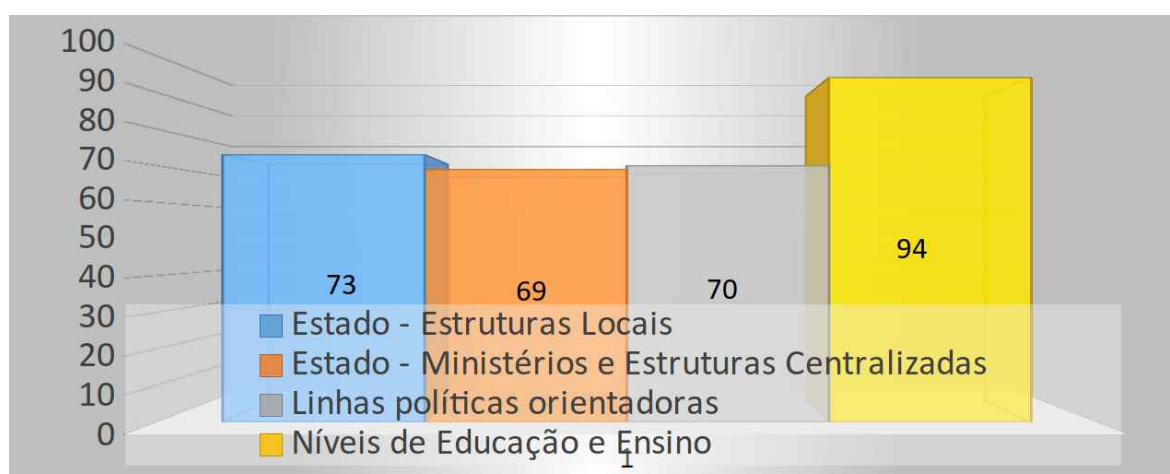


Figura 2: Documentos publicados por Categorias

Focando a análise nas subcategorias, podemos notar que o maior número de documentos está associado às questões da representação que a EA tem ao nível do poder local, quer seja através de documentos que promovem a autonomia e a descentralização, quer seja tendo em conta as medidas que as autarquias promovem para proporcionar condições a diversas ações na área da EA (Figura 3).

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL (2006-2016): UMA BASE DE DADOS SOBRE ESTRUTURAS CURRICULARES E SISTEMA DE APOIOS

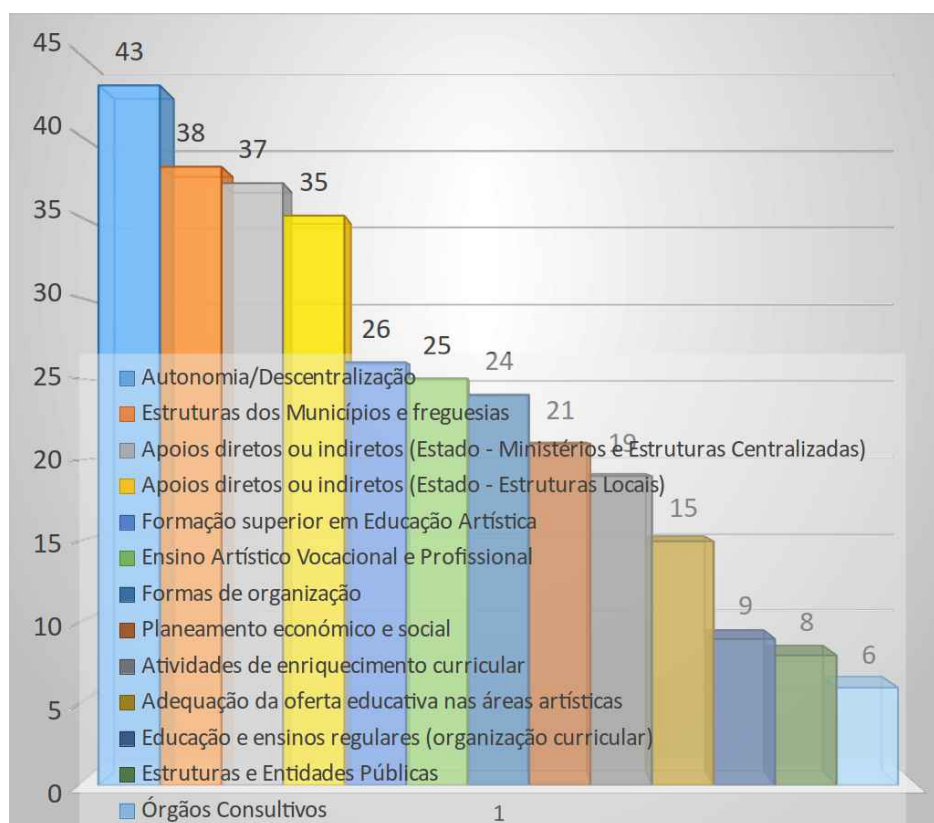


Figura 3: Documentos publicados por Subcategorias

As subcategorias que refletem os apoios diretos e indiretos, são relativas a duas dimensões distintas. Por um lado, constituem apoios que são atribuídos diretamente pelo Estado, através dos seus ministérios ou das estruturas centrais, ou através das estruturas locais para a área da EA. Quanto aos apoios indiretos, considerámos documentos que beneficiassem a nível financeiro promotores na área da EA, sem ser necessariamente através de apoios diretos, como por exemplo, através da redução de despesas com impostos ou mais valias fiscais.

Na subcategoria “formas de organização” consideramos UR relativas à forma como os governos, dentro dos anos em estudo, definiram as estruturas centrais e ministeriais que tinham competência na área da EA.

Quando nos referimos a estruturas ou entidades, fazemo-lo no sentido da análise de documentos publicados que têm na sua base a criação ou alterações em estruturas públicas ou com dependência direta do Estado, como é o caso de museus, fundações, teatros ou outras estruturas culturais. Relativamente aos “órgãos consultivos”, que considera entidades consultivas independentes, todos os documentos analisados – pareceres e recomendações – foram emitidos pelo Conselho Nacional de Educação.

Tópicos Para A Discussão De Resultados

A fase de elaboração deste artigo, bem como da comunicação pública que o antecedeu, coincidiu com a etapa final de realização do estudo e de redação da respetiva dissertação, durante a qual foram sendo inventariados possíveis tópicos para a discussão de resultados, à luz das questões orientadoras e dos objetivos definidos.

Um dos tópicos é o da relação entre mudanças políticas e a publicação de documentos. Neste ponto, pretendemos perceber se existe uma relação entre um maior ou menor número de documentos publicados e a existência de alterações governativas, especialmente quando estas implicam mudança das ideologias subjacentes.

Outro tópico é o da quantidade de documentos publicados que se referem à designação de “Educação Artística”, bem como o tipo de documentos em que essa terminologia está patente. Uma vez que as terminologias comportam em si significados, quadros conceituais e orientações ideológicas, importa-nos perceber como o conceito – ou a expressão – “Educação Artística” tem sido mobilizado pelas instâncias que publicam os documentos em *Diário da República*. Também se desenham considerações quanto à forma como essa nomenclatura se expande e contamina outros atos publicados, que não os emitidos pelos responsáveis políticos a nível central. Ou seja, de que forma é que a expressão “Educação Artística” é utilizada além dos documentos que definem as linhas políticas orientadoras, dos órgãos consultivos ou das estruturas centrais do Estado.

Uma vez que a Conferência Mundial de EA constitui o primeiro limite temporal deste estudo, outro possível tópico para discussão é o dos impactos que aquele evento de dimensão mundial, realizado em Lisboa, poderão ter tido na publicação de atos oficiais sobre a matéria. Estes impactos poderão ser interessantes de analisar tanto em termos de quantidade de publicações (existência de picos de atos publicados), como em termos de qualidade dos mesmos (publicação de medidas políticas que confirmam importância à EA, em particular no que respeita às estruturas curriculares e aos apoios financeiros nesta área).

Um quarto tópico passível de análise será o da tendência, inferível a partir dos documentos publicados, de políticas de autonomia e descentralização. Quanto a esta questão, será interessante perceber, através da quantidade e do tipo de documentos publicados, o nível e a natureza de descentralização e autonomia que transparecem nesses mesmos documentos, ou seja, se incidem em questões meramente funcionais ou se promovem uma autonomia e uma descentralização efetivas, por exemplo, com passagem de poder de decisão do poder central para o poder local.

Um quinto tópico poderá incidir nas linhas orientadoras dos governos para a EA. Neste caso, a partir da análise dos orçamentos de Estado e dos grandes planos dos governos dos onze

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL (2006-2016): UMA BASE DE DADOS SOBRE ESTRUTURAS CURRICULARES E SISTEMA DE APOIOS

anos estudados, será relevante perceber os termos em que esta área foi considerada naqueles documentos. Esta reflexão poderá reforçar ou acrescentar informação útil sobre as designadas linhas orientadoras para esta área e sobre como elas têm sido entendidas na esfera política ao longo daqueles anos.

A relevância atribuída às Atividades de Enriquecimento Curricular no período estudado, a qual se pode inferir a partir do volume de específicos atos publicados, motiva um sexto tópico de análise. Pretende-se perceber os termos em que se defende que estas atividades sejam implementadas e que representações podem trazer no panorama da EA em Portugal.

| Conclusões

O estudo que este artigo apresenta é, possivelmente, o primeiro com estas características realizado em Portugal, tendo em conta o período delimitado, o corpo documental constituído e a elaboração de um recurso – uma base de dados relativa a atos publicados sobre EA em *Diário da República*, entre 2006 e 2016 – disponibilizada para consulta pública. O conjunto destes atos permite-nos compreender, entre outros aspetos, a diversidade de iniciativas de regulamentação e financiamento da EA. A base de dados, pela sua vertente instrumental e entendida como recurso em permanente atualização, afigura-se-nos valiosa para todo o tipo de pesquisa nesta área, desde a verificação pontual até às mais aprofundadas investigações.

Em síntese, dois eixos justificam, entre outros, a pertinência deste estudo, cujas conclusões serão oportunamente, e em profundidade, apresentadas: por um lado, a relação estabelecida – ou inferida – entre as matrizes ideológicas subjacentes às políticas governamentais e as linhas orientadoras para a EA traçadas por cada executivo, verificadas a partir da análise dos documentos publicados, uma vez que é através da publicação dos atos de importância normativa e jurídica que a população toma conhecimento e consciência das *ideias* que as instâncias políticas e governativas defendem e adotam; por outro lado, o papel que as próprias instâncias políticas e governativas definem para si próprias na determinação do rumo ideológico do país, visível, por exemplo, na forma como os governos integram uma determinada área, como a EA, nos currículos de ensino e na expressão que essa mesma área tem, em maior ou menor dimensão, no plano financeiro.

As perspetivas que este estudo abre, bem como a existência de um instrumento – base de dados – que nos permite traçar caminhos e análises, esperamos que se constituam como um ponto de partida profícuo. Talvez possa ser considerado como mais um motivo – e, simultaneamente, fonte – para que mais e novas questões se desenhem e discutam em torno do “lugar” ocupado pela área da EA nas políticas públicas em Portugal.

Referências Bibliográficas

- Assis, M. D. (2017). Porquê e como intervir no processo de ensino-aprendizagem. In M. D. Assis, E. X. Gomes, J. S. Pereira, & A. L. Pires (Eds.), *10x10 - Ensaios entre Arte e Educação* (pp. 21-36). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bell, J. (1993). *Como Realizar um Projecto de Investigação: Um guia para a Pesquisa em Ciências Sociais e da Educação*. Lisboa: Gradiva.
- Borges, V., & Lima, T. (2014). Apoio público, reconhecimento e organizações culturais: o caso do teatro. *Análise Social*, 213, 926-952.
- Coleman, E. (2002). The Artist's Approach to Teaching. *Art, Artists & Teaching*, 3.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologias de investigação em ciências humanas*. Coimbra: Almedina.
- Diário da República Portuguesa [DRE]. (s.d.). Consultado a 01 de agosto de 2017, em <https://dre.pt/>.
- Eça, T. (2010). A Educação Artística e as Prioridades Educativas do Século XXI. *Revista Iberoamericana de Educação*, 52, 127-146.
- Falcão, M., Leite, T., Pereira, T., & Mendes, A. (2016). Educação artística na ESELx: Trajetória de um mestrado. In T. Pereira, A. Almeida, N. Vieira, & C. Loureiro (Orgs), *Atas do VII Encontro do CIED-II Encontro Internacional, Estética e Arte em Educação* (pp. 203-221). Lisboa: Escola Superior de Educação de Lisboa. Disponível em: https://www.eselx.ipl.pt/sites/default/files/media/2016/atas_enc.cied_web.pdf
- Flores, J. G. (1994). *Análisis de datos cualitativos: aplicaciones a la investigación educativa*. Barcelona: PPU.
- Fortuna, C. (Coord.). (2014). *Cultura, Formação e Cidadania*. Lisboa: Gabinete de Estratégia, Planeamento e Avaliações Culturais, Secretaria de Estado da Cultura.
- Muller, P., & Surel, Y. (2002). *A Análise da Políticas Públicas*. (A. Bavaresco, & A. Ferraro, Trans.) Pelotas, Brasil: EDUCAT.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Xavier, J. B. (2010). *Políticas para a Educação Artística e Cidadania Activa: que perspectivas?* Comunicação apresentada no Seminário Repensar a Cidadania a partir da Experiência Artística da companhia de Teatro: O Teatrão, Coimbra.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL: UM OLHAR SOBRE O ESTADO DO CAMPO (1970-2017)

Helena Cabeleira¹

¹Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa

h.cabeleira@belasartes.ulisboa.pt

Resumo

O artigo discute um conjunto de eventos, factos e figuras marcantes na história da educação artística em Portugal, desde final do século XVIII até ao presente. Procura, sobretudo, assinalar e analisar criticamente as dinâmicas de continuidade e de rutura que governaram o processo de emergência da educação artística como um *campo* – com os seus especialistas, instituições, políticas e especificidades –, desde os anos 1970 até à atualidade.

Palavras-chave: educação artística, ensino artístico, políticas educativas, especialistas

Abstract

The article discusses a set of events, facts and remarkable figures in the history of art education in Portugal, since the late 18th century to the present. It seeks, mainly, to identify and critically analyze the dynamics of continuity and rupture that governed the process of emergence of artistic education as a *field* – with its own experts, institutions, policies and specificities –, since the years 1970 to the present.

Keywords: artistic education, artistic training, educational policies, experts

Introdução

Ainda que o lugar das artes na escola pública portuguesa se tenha consolidado desde finais do século XIX com o ensino do desenho e tenha sido defendido e reforçado pela mão de muitas figuras emblemáticas da cultura portuguesa – que desempenharam o papel de verdadeiros ‘heróis’ ou ‘cavaleiros solitários’ da causa da educação artística –, foi apenas durante os anos 1970, na sequência da Reforma de Veiga Simão que a problemática das relações entre arte e educação começou a ser sistematicamente discutida pelos *especialistas*

que então emergiam nesse *campo*, ao mesmo tempo que faziam emergir a própria educação artística como um *campo* (Bourdieu, 2008). Na configuração desse ‘campo especializado’, ao longo das décadas seguintes, foram-se tornando evidentes os dois problemas centrais do processo de democratização do sistema de ensino e de integração das artes no currículo da escola pública: por um lado, a formação pedagógica dos professores das diferentes ‘disciplinas artísticas’ (nos diversos níveis do ensino), por outro, o modo efetivo de integrar a diversidade, complexidade e diferença das artes no currículo letivo.

Em pleno século XXI (ou seja, cerca de quarenta anos volvidos desde os primeiros debates em torno do lugar das artes no sistema de ensino oficial), tornou-se incontestável para nós que as ‘artes visuais’ foram aquelas (e porventura as únicas) que lograram assegurar um lugar relativamente estável no currículo escolar público e, até mesmo, consolidar a hegemonia do ‘visual’ sobre as ‘outras artes’ (música, teatro, dança). Não obstante, as artes visuais – quer como disciplinas curriculares, quer como um campo especializado da investigação educacional – permanecem numa condição ‘precária’ e ‘im-pensada’, porque sistematicamente alheadas da sua própria história (longínqua e recente). Esta persistente cegueira histórica tem-se feito acompanhar, no presente, de uma crónica ‘tensão latente’ no interior da área curricular que, vendo-se continuamente confrontada com a ameaça de extinção e marginalização no interior dos currículos letivos e, daí, com a permanente necessidade de lutar pela sobrevivência e justificar as razões da sua própria existência, se habituou a viver num estado de ‘beligerância defensiva’, perpetuada empiricamente no quadro das relações institucionais e no discurso sobre si mesma (Dias, 2009, p. 6).

Tendo por objeto de estudo e análise um conjunto de documentos legais, estudos, relatórios e pareceres emitidos quer pelas instâncias ministeriais e governativas, quer pelas diversas instituições e especialistas do *campo* (CNE, APECV, APEVT, entre outros), é objetivo desta comunicação refletir sobre alguns ‘factos’ e ‘figuras’ que marcaram, de forma decisiva, o estado da educação artística em Portugal, nos últimos 50 anos. Em suma, propõe-se aqui um olhar sistemático e crítico sobre alguns dos momentos-chave e protagonistas (históricos e contemporâneos) dessa que tem sido uma luta intemporal pela integração e manutenção das artes no currículo da escola portuguesa – ou melhor, a luta por uma política pública do ensino das artes, ao alcance de todo o cidadão.

O Nascimento De Um Campo: Os ‘heróis’ Da Arte Na Escola

As políticas do currículo existem desde que a escola é escola e, sobretudo, desde que uma delas passou a designar-se ‘pública’. Toda a escola (tal como todo o currículo) é, desde a sua génese, um constructo político. Sabemos, igualmente, que a escolha das disciplinas que

devem figurar num currículo escolar, não é uma matéria exclusivamente 'pedagógica', mas uma declaração 'política'. Do mesmo modo, a luta pela integração das artes no currículo da escola pública portuguesa – ou melhor, a luta por uma política pública do ensino das artes – vem de longe, perdendo-se na escuridão do esquecimento e nas vistas curtas que atualmente informam as lutas do presente. Para não recuar a um tempo tão longínquo que nos leve a perder de vista a história do presente que aqui nos importa, menciono apenas alguns episódios que nos avivem a memória daquela que tem sido a missão monumental (muitas vezes inglória e insana), levada a cabo pelos 'heróis' que, ao longo dos séculos, pugnaram pela causa da educação artística em Portugal.

Começo com um dos meus heróis prediletos: Machado de Castro e o célebre *Discurso sobre as utilidades do Desenho* (dedicado à Rainha N. S.^a, D. Maria I, e recitado em 1787 no Castelo de S. Jorge na presença da Corte e Nobreza), onde argumenta que a fundação de uma Academia de Belas Artes, financiada pelo Estado Português, ao invés de tratar-se de um 'luxo', consistia num 'bem' de primeira necessidade económica e social (senão mesmo espiritual) para a Nação. Outra abordagem da educação artística surge com Almeida Garrett em *Da Educação* (1829), onde, a pretexto da educação da futura soberana (D. Maria II), ensaia um tratado de 'educação geral', defendendo aí a importância da dança, música e teatro na 'instrução elementar da criança'. Mas seria apenas na Reforma Passos Manuel (1836-37), que a introdução de novas disciplinas nos 'planos de estudo' da Instrução Primária, Secundária e Superior se haveria de legislar, assinalando um marco na história do ensino artístico, não só pela criação de novas instituições (Academias de Belas Artes, e Conservatórios de Artes e Ofícios), mas pela inédita consideração dada ao desenho como matéria do currículo escolar desde a instrução primária.

Porém, nesta primeira metade do século XIX, a "importância do desenho" no ensino público, manter-se-ia "instável" e "indicada por maior ou menor estatuto relativo face às outras disciplinas". O desenho manter-se-ia nos currículos ligado ao "espírito racionalista" que privilegiava o "geométrico" como "um estrito suporte à matemática" e, assim, a "formação de uma elite social e intelectual" (Penin, 2011, pp. 3-4). Durante os anos 1870 (e seguintes), Joaquim de Vasconcelos não se cansou de alertar os poderes públicos para o estado de desconsideração absoluta em que se achava o nosso ensino e património artísticos. Na sua ampla reflexão sobre a *Reforma de Belas Artes* (1877), não só defendeu a "utilidade do desenho", elevando-o "a base de todo o ensino artístico", como o considerou uma forma de "conhecimento" e uma "linguagem" específica, cujos benefícios desde o ensino primário até ao superior seriam de duas ordens: "progresso industrial do país" e "desenvolvimento das faculdades humanas" ou, como se dizia na época, "a educação do espírito" (Brito, 2014, p. 29).

Embora tenham sido várias as figuras proeminentes da cultura portuguesa que, desde o final do século XVIII, advogaram a necessidade de uma educação artística pública, na segunda metade do século XIX, o pensamento dos nossos governantes (e também de alguns ilustres

intelectuais da *Geração de 70*, focou-se nos dois problemas que mais afligiam a política educativa: o “analfabetismo” e a falta de “competência técnica” nos ofícios. Precisávamos de “uma instrução primária para *todos*” e de um “ensino superior para *alguns*”, mas também precisávamos de “um outro tipo intermédio de escola que desse mais do que o saber ler, escrever e contar” e que fornecesse “uma informação concreta e mínima, mas de real utilidade” para o exercício das profissões que o país carecia. O problema da implementação de “uma escola para as massas” fez com que “o essencial da discussão sobre educação popular” ficasse circunscrita (de 1852 a 1983) ao “ensino técnico” e à “formação prática de futuros operários”. Até porque “a escola técnica é, antes de mais uma escola para os outros, ou para os filhos dos outros” (Grácio, 1986, pp. 12-13; Carvalho, 2008, p. 549; Cabeleira, 2013, pp. 241-43).

Divididas entre a ‘formação do produtor’ e das ‘elites’ (Valente, 1974), as artes dispersaram-se nos currículos de diferentes instituições de ensino, consoante as suas especialidades técnico-profissionais e hierarquias de distinção sócio-cultural. A partir do final do século XIX (desde a Reforma de Jaime Moniz, 1895), e com maior intensidade na primeira metade do século XX, as artes foram reforçando o seu lugar nos currículos escolares pela mão da psicopedagogia que então se impunha como ciência no quadro da internacionalização do movimento da Escola Nova, fundamentando (na teoria e na prática) os benefícios do desenho e dos trabalhos manuais na *educação integral* de todo o cidadão moderno. Ao desenho – entendido como “sublime tecnológico” e instrumento de uma dupla “salvação” individual e nacional (Martins, 2012, p. 118) –, vinham agora aliar-se os trabalhos manuais na consagração dos “métodos de ensino intuitivo” e da “expressão livre”, inspirados nos princípios do *self-gouvernement* e do *learning by doing*, advogados pela *expertise* pedagógica internacional. Em Portugal, estes princípios foram introduzidos na Casa Pia de Lisboa, nas primeiras décadas do século XX, por Aurélio da Costa Ferreira e Palyart Pinto Ferreira (Cabeleira, 2010, p. 114,123).

Com efeito, desde o final do século XIX, a disciplina de desenho foi-se afirmando, consolidando um lugar inquestionável nos currículos do ensino público e, assim, impondo a sua hegemonia (duplamente visual e manual) em detrimento das restantes artes. Os diferentes currículos do desenho foram-se organizando e estabilizando uma estrutura e conteúdos comuns (ensinos técnico e liceal). A partir de 1905 começa a observar-se a emergência de “uma tendência que valoriza o Desenho como fator de desanuviamiento intelectual, educação moral e estética” (Brito, 2014, pp. 5-6). A este respeito, na 1ª República as “ideologias educativas” e as “abordagens filosóficas” começam a convergir numa nova “concepção da escola e do educando” que procura “aproximar o aluno e o professor” através do potenciamento de uma “didática das matérias escolares” em “oposição ao ensino dogmático e diretivo”, ou seja, uma didática em que “o interesse” da criança fornece o *leitmotiv* da aprendizagem (Brito, 2014, p. 6; Fróis, 2005, pp. 183-184). É também neste

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL: UM OLHAR SOBRE O ESTADO DO CAMPO (1970-2017)

contexto que se começa a consolidar, entre nós, um imaginário social e cultural que identifica sistematicamente “a arte” com os dois lugares que, desde então, lhe passaram a estar reservados no interior do currículo escolar: “a arte” é *aquilo que se faz* nas disciplinas de desenho e trabalhos manuais. Foi também dentro desta mesma racionalidade que equipara “arte” a “desenho” e “trabalhos manuais”, que “a arte” passou a ser considerada “como factor importante de educação”, segundo a convicção pedagógica generalizada de que “as aprendizagens realizam-se sempre pela *prática no aprender fazendo*” (Fróis, 2005, p. 184). Isto é, partindo do princípio defendido por Palyart Pinto Ferreira de que “na escola não há espectadores, não deve haver senão actores, e são as crianças que devem representar a peça” (Ferreira, 1914, p. 251). Na educação da Escola Nova “todas estas ideias são acompanhadas pela apologia da inovação, mesmo no que diz respeito à alteração das condições físicas da aprendizagem: a sala de aula deveria ser um espaço atractivo e alegre” (Fróis, 2005, p. 184).

Juntam-se a estes primeiros defensores da “arte na escola” figuras como João de Barros que durante a 1ª República se envolveu numa intensa campanha de sensibilização pública quanto ao papel da arte na “sociedade democrática”, elogiando a criação dos primeiros Jardins-Escola (1911-14) e a propagação do respetivo “método João de Deus” que lançara “as bases da escola nacional moderna”: o respeito pela “personalidade” e “liberdade” da criança. A tese: “a primeira educação deve ser artística” foi sobretudo apoiada por intelectuais-políticos como Cardoso Júnior ou Leonardo Coimbra (CNE, 1999, p. 1577; Carvalho, 2008, p. 669), e também por pedagogos como Faria de Vasconcelos e os membros do grupo *Seara Nova* (Marques, 2012).

Assim se esboçou, lentamente, a formação de uma *expertise* em ciências da educação que, nas décadas de 1940-50, lançaria o movimento pedagógico mais persistente da história da educação artística em Portugal: *Educação pela Arte*. Nas palavras de Teresa Eça (atual presidente da InSEA): “o conceito de educação pela arte foi muito rapidamente divulgado em Portugal. A obra de Herbert Read, *Educação pela Arte*, teve um impacto muito grande em Portugal, um dos primeiros países a figurar na InSEA (International Society for Education Through Art)” (Eça, 2008, p. 28). Os pioneiros da introdução destes princípios no currículo da escola pública, Betâmio de Almeida e Calvet de Magalhães, enfatizaram o papel da *estética* na educação artística, a didática do *desenho livre* e a fundamentação pedagógica da *gramática da linguagem visual* (Almeida, 1976). Por sua vez, João dos Santos, enfatizava os valores psicológicos das expressões artísticas no “desenvolvimento afetivo e emocional”, entendendo a “arte” como “exteriorização das emoções e sentimentos e a sublimação dos instintos” (Morais, 2013, p. 2; Santos, 2014 [2013]; Fróis, 2005, p. 186). Ou seja, abrindo a porta para que a arte pudesse ser instrumentalizada para efeitos médicos e terapêuticos (designadamente, para efeitos de arte terapia).

Desde finais dos anos 1940 até 1970 – os chamados “anos de sementeira” do Movimento de Educação pela Arte – duas linhagens de “pioneiros” e “militantes” (Santos, 2014[2013]) foram-se afirmando e demarcando os seus dois respetivos territórios especializados (embora convergentes) de atuação no campo da *educação pela arte*: por um lado, a linhagem de educadores-artistas ou “metodólogos” (Brito, 2014, p. 8; Fróis, 2005, p. 189) que defenderam as *especificidades* técnicas, cognitivas e comunicativas das linguagens artísticas (com particular ênfase, na linguagem visual e respetivas didáticas) e, por outro, uma linhagem de médicos e pedopsiquiatras que advogavam os benefícios curativos e formativos da arte na revelação e desenvolvimento global da ‘personalidade’ e do ‘carácter’ de todo o ser humano. Estes últimos foram claramente dominantes, como Arquimedes da Silva Santos, um defensor da “importância da atividade pedagógica pelas expressões artísticas no desenvolvimento, bio-sócio-psicologicamente, de crianças e adolescentes” (Santos, 2014 [2013]). Por outro lado, é também no final dos anos 1940 que se assiste à emergência, em Portugal, da educação artística no contexto dos museus, com as iniciativas de João Couto no Museu Nacional de Arte Antiga (Fróis, 2005, p.185).

Num texto em *Homenagem ao professor Calvet de Magalhães*, Maria Emília Brederode dos Santos confirma: “Nikias Skapinakis dá-nos conta da existência de dois grupos em Lisboa”, integrados “no movimento que se gerou à volta dos conceitos de desenho e pintura livres”. O primeiro era formado pela professora Cecília Menano (escola Avé Maria e atelier particular), pelo psiquiatra João dos Santos e ainda pelo professor brasileiro Augusto Rodrigues. O segundo grupo assentava na colaboração de Calvet de Magalhães com a professora Alice Gomes (Liceu Francês). Entre 1957 e 1961, o artista Nikias Skapinakis – então professor de “Cursos Livres de Educação Artística” no Liceu Francês Charles Lepierre e também de Educação Plástica e de Didática do Desenho, além de coorientador de estágios das alunas na escola Beiral, no Instituto de Educadoras de Infância (dirigido por Mitsa) –, colaborou regularmente com os dois grupos. Foi nesse contexto colaborativo que, em 1957, Nikias se propôs “avaliar e denunciar a situação retrógrada do ensino escolar”, organizando o Ciclo de Conferências: *Educação Estética e Ensino Escolar*, que contou com intervenções de vários defensores da Educação pela Arte, em Lisboa e no Porto (Santos, 2014[2013]). As respetivas comunicações viriam a ser publicadas em 1966 com prefácio de Delfim Santos.

A comunicação apresentada por João dos Santos nesse Ciclo de Conferências “é justamente considerada como o acto fundador da Educação pela Arte em Portugal ao esclarecer os conceitos de arte infantil, expressões artísticas, educação e ensino artístico” (Morais, 2013, p.2). Por seu lado, Arquimedes Silva Santos, pedagogo e psiquiatra com forte implantação no Centro de Investigação Pedagógica (CIP) criado em 1962 na Fundação Calouste Gulbenkian (FCG), teve um papel essencial na formação de professores de arte e na difusão de uma “visão integrada de todas as artes a partir de uma abordagem psicopedagógica muito parecida com o que hoje entendemos por arte-terapia” (Eça, 2008, p. 28). Mas serão,

sobretudo, Calvet de Magalhães e Betâmio de Almeida – ambos formados na Escola Superior de Belas-Artes de Lisboa – que irão influir de forma mais direta nas políticas educacionais: “ambos são a voz da instituição escolar na área da Educação Artística e tiveram apoio do Ministério da Educação Nacional no ensino pós-primário” (Fróis, 2005, p. 189). Nos anos 1960, Calvet de Magalhães alargaria a sua atividade a “novos campos educativos” e aos “materiais audiovisuais”, tendo ocupado cargos de relevo no Centro de Estudos de Pedagogia Audiovisual do Instituto de Alta Cultura (1964) e no Conselho Pedagógico do IMAVE (1965). Mas nunca se desligou do movimento da Educação pela Arte, promovendo em 1964-68 exposições de arte infantil que mobilizaram inúmeras escolas, alunos e professores (Santos, 2014[2013]).

Memórias Da Educação Artística E Vácuos Historiográficos...

Há uma ideia consensualmente admitida pelos *especialistas* da educação artística, segundo a qual a introdução em Portugal desse grande ‘paradigma’ – a *educação pela arte* – que iria revolucionar o nosso panorama educacional e cultural (quer o plano discursivo da fundamentação de diversos projectos de reforma no pós-25 de abril, quer no plano das práticas concretas implementadas nos terrenos educativos formais e não-formais), se fez quase exclusivamente pela iniciativa particular de um conjunto de individualidades (professores, artistas e especialistas oriundos de diversas áreas como a medicina, psiquiatria, psicologia), à margem de qualquer incentivo ou apoio Estatal e, em boa medida, contra aquelas que eram as ideologia e as políticas governamentais dominantes no campo da educação e da cultura do período Salazarista.

Ainda neste contexto, refira-se que o período temporal que se seguiu à instauração do ‘regime ditatorial’ (1926) tem sido pouco historiografado no que concerne à educação artística. Dado que foi um período bastante fértil e conturbado em matéria de produção legislativa, nem sempre os historiadores da educação deram atenção ao caso específico do ensino artístico. Neste capítulo, em particular, muito há ainda por investigar. Para já, é-nos impossível superar uma certa versão ‘oficial’ da história, que diz o seguinte: “o regime ditatorial instaurado na sequência do 28 de Maio de 1926, não propiciaria o desenvolvimento curricular destas matérias” (CNE, 1999, p. 1577).

Porém, se as artes não lograram expandir-se no interior do currículo da escola pública no período Salazarista (tendo conhecido diversos avanços e recuos, integrações e desintegrações), a verdade é que nunca as educações ‘não-formais’ ou ‘extra-curriculares’ foram objeto de tanto interesse político, e tão potenciadas por artistas e instituições culturais que então floresceram, tanto no interior como à margem do discurso e das instituições ditas

'oficiais' – como foi o caso da própria Fundação Calouste Gulbenkian (FCG) que, desde 1956, funcionou como uma espécie de *ministério da cultura* ao lado ou na sombra das instituições oficiais. Desde os anos 1950, assistimos em Portugal a uma irrupção de organismos culturais ligados a diversos movimentos sociais (mais ou menos clandestinos e subversivos como, por exemplo, o associativismo estudantil), no seio dos quais se constituíram inúmeros grupos e agremiações dedicados ao teatro, ao cinema, à música e à dança, nas suas vertentes mais 'amadoras', 'experimentais' e 'vanguardistas'. Ao longo das décadas de 1960 e 1970, estes organismos culturais desempenharam um papel de contestação ao regime ditatorial e às suas políticas culturais monopolistas, afirmando-se efetivamente como *instituições de uma cultura artística bastarda* – para retomar aqui uma expressão de Pierre Bourdieu – ao advogarem para si um estatuto marginal e alternativo que as colocava na linha da frente de uma *contra-cultura intelectual e artística* (anti-regime) cuja marca de distinção identitária se afirmou, precisamente, a partir da normalização e naturalização de um discurso (e posicionamento) essencialmente *crítico* em relação à 'pedagogia tradicional' e às fórmulas educacionais 'esclerosadas' da escola pública 'oficial' (Cabeleira, 2013). Daqui se retira uma espécie de regra para a educação artística em Portugal, regra essa que perpassa todo o discurso dos artistas, alunos e professores de arte (quase sem exceção): "o tema *escola* há-de prestar-se sempre a *lamúrias*" (Castro *et al*, 1980, p. 27).

É nesse contexto de afirmação e consolidação de *uma crítica permanente* à escola e ao sistema de ensino oficial – consubstanciada no próprio discurso político e social sobre a urgência da *reforma e modernização* do sistema de ensino –, que o período compreendido entre 1973 e os anos 1980, será caracterizado por "ensaios e experiências pedagógicas acentuadas pela ideologia revolucionária e reconstrutora do pós-25 de Abril, em que se procura romper com a estrutura programática anterior" (Brito, 2014, p. 5). Talvez não por mero acaso, foram precisamente os filhos desse período revolucionário e experimental que, nos anos 1990, haveriam de comandar os destinos da Pátria com base na produção compulsiva de relatórios e pareceres sobre o estado da educação, impondo ao Estado a necessidade permanente de encomendar os seus serviços especializados.

Sonhar A Democracia, Produzir A Realidade: Os Especialistas

No início dos anos 1970, a vontade de introduzir os princípios da 'educação pela arte' no currículo da escola pública e romper com os modelos do passado ditatorial, teve os seus impactos mais visíveis e imediatos na introdução progressiva de modalidades de *desenho livre* nos currículos escolares, ou mesmo na tentativa de substituir a disciplina de Desenho pela disciplina de Educação Visual. Embora esta mudança de "terminologia" se tenha

efetivamente operado nos anos 1970, e a “educação visual” e “musical” se tenham tornado “disciplinas obrigatórias do currículo de educação básica”, após essa mesma data, a passagem das nomenclaturas às práticas não foi pacífica nem isenta de anacronismos. Com efeito, só em 1986, com a publicação da primeira Lei de Bases do Sistema Educativo se reuniram condições para a efetiva “estabilização” da “atmosfera de experimentalismo vivida no período revolucionário” (Eça, 2008, p. 30; Brito, 2014, p. 5, 147).

Esta *atmosfera de experimentalismo* vivida nos anos 1970 (e década seguinte), teve por antecedente direto o projeto de reforma do Ministro da Educação Nacional, Galvão Teles, que encomendou, para o efeito, um Parecer à Junta Nacional de Educação, designando como seu relator António Lopes Ribeiro (por Despacho de 27 de janeiro de 1967). No mesmo ano, o Ministro decretou a “realização de experiências pedagógicas em estabelecimentos de ensino público”, incluindo na categoria de “experiências pedagógicas” algumas “inovações” como os “ensaios de novos métodos didáticos” e o “funcionamento experimental de novos tipos de estabelecimentos de ensino (escolas-piloto)” (MEN / GEPAE, 1967, pp. 269-270). Este experimentalismo foi também potenciado pela FCG e pela equipa de especialistas que ali se reuniram e que foram chamados a aconselhar o Ministro Veiga Simão no seu projeto de Reforma.

Com efeito, uma certa memória e um certo discurso da educação artística sobre si mesma, localiza o momento da sua emergência algures na década de 1950, entre o aparecimento da FCG em 1956 e a criação da Associação Portuguesa de Educação pela Arte (APEA) em 1957. Figuras como Madalena Perdigão, Arquimedes da Silva Santos, Alice Gomes, Cecília Menano, João dos Santos, Delfim Santos, Rui Grácio, com formação específica no campo artístico, pedopsiquiátrico, pedagógico (e outras), trabalharam nas várias frentes de combate, quer pela integração da educação artística nos currículos da escola pública, quer pela diversificação da oferta educativa não-formal em museus e instituições culturais. Foi também esta geração que deu visibilidade (e gerou soluções) ao problema mais premente que então se colocava: a formação de professores, dando origem à Escola Superior de Educação pela Arte em 1971. No contexto da Reforma Veiga Simão, e na discussão alargada que ela gerou em todos os setores da sociedade, esta geração de educadores afirmou o seu estatuto de *especialistas* da educação artística, tendo efetivamente monopolizado os discursos e ações sobre o tema. Sabemos hoje que muitas das propostas por eles avançadas não chegaram, na época, a integrar os programas e os currículos do ensino artístico. Porém, o seu contributo inspirou decisivamente as seguintes gerações e suas propostas de reestruturação dessa área curricular.

No final dos anos 1960, a ideia de “democratização” do sistema educativo “chegou também ao ensino artístico”. O *Plano de Fomento* acabaria por impactar o ensino artístico de dois modos: por um lado, colocando na ordem do dia “a criação, consolidação e expansão” deste tipo de ensino “de modo a minorar os efeitos geográficos e socioeconómicos” que até aí

tinham impedido a maioria da “população portuguesa” de aceder a “aprendizagens artísticas”, por outro, tentando “romper com o descaso e a forte autonomia que caracterizavam historicamente este sector”. Foi assim que durante a Reforma Veiga Simão, “o problema do ensino artístico” entrou na “agenda da política educacional” (Fernandes, Ó & Paz, 2014, p. 11). Depois de 1970, “o contacto entre governantes e especialistas oriundos do campo artístico e pedagógico” tornou-se “recorrente”, sucedendo-se desde então as comissões (nomeadas pelo governo) que “produziram diagnósticos e reflexões acerca do ensino artístico especializado e/ou da educação artística dita genérica” (Fernandes, Ó & Paz, 2014, p. 11). Tendo em conta que entre 1971 e 2008 foram nomeadas “47 equipas” para estudo e avaliação da educação artística (Vasconcelos, 2011, pp. 1-12), incumbe-nos hoje a tarefa monumental de processar a “informação” produzida por estes “especialistas” sobre a “realidade educativa”, se quisermos analisar a situação atual do “ensino vocacional das artes” e outros contextos educacionais afins (Fernandes, Ó & Paz, 2014, p. 11).

Inaugurando, em 1971, a tradição de recorrer sistematicamente aos serviços de *especialistas*, a fim de procurar junto deles os fundamentos empíricos para as suas próprias decisões políticas, na qualidade de Ministro da Educação Nacional (1970-74) que procurava modernizar todo o sistema de ensino, Veiga Simão acabaria por legitimar a necessidade de introduzir mudanças estruturais no ensino artístico. Assim, se verificou no célebre *Colóquio* realizado na FCG (abril de 1971), onde os “melhores especialistas da época” se reuniram para debater “uma solução curricular para os almejados liceus artísticos” e apontarem as principais medidas que deviam nortear todo “o projeto da reforma do ensino artístico” (Fernandes, Ó & Paz, 2014, p. 31).

Nomeada em 1970, a Comissão Orientadora da reforma da educação artística (Madalena Perdigão, coord.) foi inicialmente incumbida de acompanhar a execução das experiências pedagógicas que já se encontravam em curso no Conservatório Nacional no campo da música, teatro e dança. Com base nas conclusões do *Colóquio* e nas experiências que estavam a ser levadas a cabo no Centro de Investigação Pedagógica da FCG e, designadamente, no Curso de Formação Psicopedagógica realizado por Arquimedes da Silva Santos, a comissão acabaria por propor a criação de uma Escola-Piloto para a formação de professores de Educação Pela Arte (Santos, Malpique & Castro, 1994, pp. 21-22). Na condição de especialista em psicopedagogia, mais do que em pedagogia artística (como o mesmo afirmou numa entrevista concedida a Gomes (2002), Arquimedes “influenciou uma plêiade de educadores que o acompanharam no Curso de Educação Pela Arte do Conservatório Nacional (1971).” A sua “influência” exerceu-se sobretudo na “difusão do modelo desenhado por Herbert Read nos primórdios dos anos 40”, cujos “conceitos” e “expressões” continuam ainda hoje a ser utilizados por “alguns dos seus seguidores”, sendo que “o manancial teórico desenvolvido cinge-se a uma repetição das ideias sobre arte, estética e a educação do crítico inglês” (Fróis, 2005, p. 186).

Enquanto obreiro do projeto de reforma democrática, o legado mais duradouro deixado por Arquimedes às gerações vindouras foi a “formação de professores”, consolidando a “ação decisiva de metodólogos relevantes” para a “didática do desenho” nas décadas de 1950-70. Um exemplo disso: a *Conferência de Estágio* (Liceu Normal Pedro Nunes, 1967) e as “experiências introduzidas por Elisabete Oliveira” num período caracterizado pela “procura de novos caminhos na disciplina de Desenho” (Brito, 2014, p. 8). Teresa Eça (2008) confirma:

Arquimedes e os seus discípulos tiveram uma importante missão na educação artística. Hoje, os ex-alunos e alunas de Arquimedes estão espalhados pelo país, trabalhando em investigação e em cursos de formação de professores e promovendo uma visão holística da educação através das artes expressivas (p. 28).

Ao longo dos anos, Arquimedes contou a história das experiências e dos eventos ocorridos nas instituições por onde passou e nas tarefas em que esteve envolvido. Concedeu várias entrevistas e publicou títulos como: *Perspectivas Psicopedagógicas* (1977), *Escola de educação pela arte: uma experiência pedagógica no Conservatório Nacional de Lisboa* (1981), *Mediações artístico-pedagógicas* (1989), *Breve retrospectiva do movimento da educação pela arte em Portugal* (2000), entre outros. Quanto às atividades desenvolvidas no CIP da FCG, “não se conhecem os estudos que aí se realizaram, isto é, a concretização de ações de pesquisa psicopedagógica” (Fróis, 2005, p.186). Sabe-se apenas que a Escola Superior de Educação pela Arte foi objeto de uma avaliação realizada por Maria Emília Brederode Santos, Manuela Malpique e Joana Pacheco de Castro (1994).

Em 1978, o Ministério da Educação criou um Gabinete Coordenador do Ensino Artístico, também ele presidido por Madalena Perdigão, que apresentaria no ano seguinte um Plano Nacional de Educação Artística, que não seria adotado (CNE, 1999, p. 1577). Após uma “ampla consulta a instituições e personalidades”, nesse Plano a “educação pela arte” e a “educação para a arte” emergem como “conceitos delimitadores de um projecto de proposta de lei de bases sobre o ensino artístico” (Morais, 2013, p. 3). Madalena Perdigão apontou duas linhas de intervenção: “integração do ensino artístico” e “disseminação de diversas abordagens pedagógicas existentes ao nível da didáctica musical, promovendo uma formação efectiva de docentes capazes de recorrerem à sua aplicação”. A aposta nessas duas linhas de intervenção ficaria “patente nas clivagens ainda hoje existentes dentro do ensino artístico e as quais se repercutem na dicotomia criada em torno dos conceitos de *educação pela arte* e de *educação para a arte*” (Nóvoa, cit. por Gomes, 2003, p. 1066). Com a instauração da democracia em 1974, a Reforma Veiga Simão não passou de um sonho:

o que se pode dizer em relação às políticas públicas para o ensino artístico especializado da música e da dança é que nada de realmente relevante se passou até à primeira metade dos anos 80. Viveu-se até então um estado de coisas que

se pode caracterizar pela incúria da administração e por uma acomodação casuística aos problemas que iam surgindo (Fernandes, Ó & Paz, 2014, p. 31).

Do sonho à realidade: “até à década de 80, a legislação que regulamentava o ensino artístico remontava à década de 30” (CNE, 1999, p. 1577).

Desde finais dos anos 1960 até ao fim dos anos 80, o problema da formação de professores foi o mais diagnosticado pelos grupos de trabalho nomeados pelo Governo para apresentar resoluções a esse mesmo problema. No caso das “disciplinas de índole artística”, a situação era de tal ordem que Rocha de Sousa acusava – ambos “governantes e governados” – de “indolência cultural”, uma vez que desde 1932 se tinha tornado prática corrente incumbir “os Cursos Superiores de Formação Artística – Pintura, Escultura e Arquitectura” de assegurar “a capacidade bivalente para a exploração plástica e para a docência em torno dela” (Sousa, 1980, p. 70; Fróis, 2005, p. 187). Porém, ainda que as Escolas de Belas Artes (tornadas ‘superiores’ depois da reforma de 1957) tenham acolhido a “formação de professores”, o facto é que “sempre rejeitaram qualquer responsabilidade na formação docente”, daí que o Ministro Veiga Simão se tenha proposto “organizar a formação pedagógica dos docentes na teoria e na prática”. Contudo, e uma vez que a criação dos Institutos Superiores de Educação Artística não passou das “intenções”, “a possibilidade de a própria instituição formadora de artistas participar na formação inicial de professores”, saiu gorada. Em plenos anos 2000 continuava a “colocar-se a sílaba tónica na exigência de uma formação adequada em Artes Plásticas” (Saraiva, 2000, pp. 41-42).

A década de 1980 assinala a integração dos destinos da educação artística nacional no quadro mais amplo da Comunidade Económica Europeia e respetivas instituições de representação de uma política para a educação e cultura. Um dado aparentemente inusitado: logo em 1982, publica-se no Reino Unido o relatório *The Arts in Schools: Principles, practice and provision*, decorrente de uma investigação encomendada a Ken Robinson pela FCG que nessa época operava, através da sua filial inglesa, “três programas” no campo das “artes, educação e assistência social”. Aí se iniciaria um debate de maiores consequências e impactos em Portugal nas duas décadas seguintes (Robinson, 1989). No mesmo ano, a Paul Getty Foundation deu início à designada “*Discipline Based Art Education* que se estendeu rapidamente como metodologia de Educação Artística nos EUA e produziu centenas de páginas de investigação” (Fróis, 2005, p. 213), tendo inclusivamente sido institucionalizada em Portugal no final dos anos 90 por intermédio da FCG (destronando, assim, entre nós, a hegemonia do ‘paradigma’ anterior: *educação pela arte*). Em 1984, a Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa “enquadra a educação artística de forma integrada e transversal, nos seus programas e documentos normativos”, ao estabelecer as bases da *Recomendação sobre a Educação Cultural: promoção da cultura, da criatividade e da compreensão multicultural para a educação*, confirmada em 2009 (CNE, 2013, pp. 4270-4273). Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986 consagrou nos seus “objectivos” o dever do Estado em

“proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínios” (LBSE, 1986). Com a extinção das designações “Ciclo Preparatório” e “Ensino Unificado”, a LBSE colocava um ponto final num “período transitório iniciado no final dos anos 60”, passando a “escolaridade obrigatória” a abranger “os primeiros três ciclos do ensino básico” (Brito, 2014, p. 9).

Refletindo “o espírito da Lei de Bases” – onde se perspectivava “a mesma orientação psicopedagógica atenta à sensibilidade e à criatividade”, tal como defendida pelo “movimento de educação pela arte” –, o Decreto-Lei nº 286/89, de 29 de agosto (publicado posteriormente), estabeleceria “os princípios gerais subjacentes à reestruturação curricular dos ensinos básico e secundário”. No que se referia à “educação artística do 1º Ciclo”, o articulado enfatizava “o desenvolvimento da componente expressiva” e “o alargamento das possibilidades das crianças compreenderem e interpretarem o mundo e de pensarem e exprimirem os seus sentimentos e ideias” (Castel-Branco, 1999, p. 17; ME/DGEBES, 1991, p. 11). A defesa da *obrigatoriedade* da educação artística em todo o período de escolaridade básica foi, aliás, o desígnio que mais sobressaiu no primeiro *Parecer* emitido em 1989 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e publicado em fevereiro do ano seguinte, onde o conselheiro Raul Miguel Rosado Fernandes defendia que “a formação genérica artística” devia fazer parte “obrigatória e opcional do ensino básico e secundário”, de forma a “aumentar o grau de cultura de todos” os portugueses e “intensificar o grau de capacidade de execução dos nossos diplomados”. Além disso, defendia que devia evitar-se “por todos os meios que o ensino praticado” formasse “diplomados teóricos e não gente capaz de executar e de ensinar o que aprendeu” (Bettencourt, 2013, p. 166).

No plano do ensino artístico especializado, os anos 1980 serão marcados, sobretudo, pelos debates e iniciativas legislativas em torno da música. Durante décadas, este “subsistema” foi-se construindo historicamente sob “o paradigma da especificidade” e, desse modo, “o carácter excepcional destas aprendizagens conferir-lhe-iam um lugar à parte, inacessível aos não iniciados”. Por outro lado, a “forte resistência à mudança” que caracterizava este subsistema, fez com que “a administração sentisse especialmente necessidade de o conhecer”. Por se tratar de “um caso à parte”, o ensino especializado da música foi o domínio educativo mais “estudado fora da lógica do trabalho universitário”. O Decreto-Lei nº 310/83, de 1 de julho foi a iniciativa legal que resumiu o prolongado desejo do Estado português em procurar “regular estas aprendizagens, inserindo-as no interior do sistema educativo e promovendo a sua integração curricular”. Porém, ainda que o Governo tivesse procurado, sistematicamente ao longo de várias décadas, “sustentar e legitimar em estudos empíricos a mudança política” no ensino da música, “a mudança insistia em tardar”. As medidas legislativas tomadas na primeira metade dos anos 1980 pouco impacto produziram nas duas décadas subsequentes, tendo culminado, em 2006, numa encomenda do Ministério da

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL: UM OLHAR SOBRE O ESTADO DO CAMPO (1970-2017)

Educação a um grupo de “investigadores e técnicos” que se encarregaram da “operação de diagnóstico” conducente à “definição de uma nova política” capaz de encontrar “uma missão para o ensino especializado das artes – sobretudo da música e da dança” e, assim, objectivar “a sua real inserção no sistema educativo” (Fernandes, Paz & Ó, 2014, pp. 1-2).

Os anos 80 assinalam ainda o reforço das estruturas e mecanismos de representação dos professores do ensino básico e secundário. Em 1984 foi criada a Associação Nacional de Professores de Trabalhos Manuais (APTM), que em 1994 deu origem à Associação Nacional de Professores de Educação Visual e Tecnológica (APEVT) e, em 1989, surgiu a Associação de Professores de Expressão e Comunicação visual (APECV). Nas décadas seguintes, estas associações consolidariam o seu papel enquanto ‘especialistas’ do campo da educação artística, intervindo e aconselhando (ou contestando) o conjunto de propostas reformadoras das suas áreas curriculares e disciplinares, bem como promovendo um conjunto de atividades (publicações, conferências, ações de formação, consultoria ministerial) que pretendiam reforçar e renovar as teorias e práticas no campo da educação artística – funcionando, ao mesmo tempo, como um grupo de pressão e exercendo a sua ação lobista junto da tutela e junto dos seus organismos internacionais congéneres. Ainda em 1986, na Escola Superior de Dança surgiu uma comissão presidida pela professora Wanda Ribeiro da Silva (que foi professora da Escola Superior de Educação pela Arte) que convidou Arquimedes da Silva Santos para dar apoio a “uma novidade entre nós que era numa escola superior de arte haver também um ramo de educação”. É devido à inclusão desse “ramo de educação” que “aparece pela primeira vez, entre nós, uma escola superior artística onde há um ramo educacional” (Entrevista realizada a Arquimedes da Silva Santos, cit. por Gomes, 2002, p. 287). Em 1987, realizou-se em Portalegre o 1º Encontro de Expressões Artísticas na Formação de Professores (Saraiva, 2000, p. 47).

Na década de 1990 intensificam-se os debates e as preocupações no campo da educação artística, não apenas do ponto de vista governamental, mas sobretudo do ponto de vista dos interesses de diversas instituições culturais e educativas que então começam a disputar o potencial monopólio do Estado nesse campo. Para além da criação das Escolas Superiores da Educação (ESE) e da atribuição do estatuto ‘universitário’ a escolas que até aí estavam dele excluídas (as Belas Artes), a década de 1990 marca uma viragem no campo da educação (serviços educativos) em museus e da formação de professores nas áreas artísticas, ampliando-se a oferta a nível nacional. Entre 1986 e 1993, enquanto se criam os cursos de formação inicial para professores de Educação Visual (EV) e Educação Visual e Tecnológica (EVT), o Decreto-Lei nº 344/90 lança as novas bases dos “currículos do ensino público” que, por sua vez, “ditam atitudes a tomar no processo da formação de professores” (Saraiva, 2000, pp. 43-44). Nesse Decreto, o Governo admitia: “A educação artística tem-se processado em Portugal, desde há várias décadas, de forma reconhecidamente insuficiente, incompatível com a situação vigente na maioria dos países europeus.” Por outro lado, reconhecia:

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL: UM OLHAR SOBRE O ESTADO DO CAMPO (1970-2017)

A extrema complexidade intrínseca desta área da educação e a sua sempre problemática inserção e articulação no sistema geral de ensino, a par da natureza muito especializada deste domínio, que, além disso, exige sempre meios apropriados, particularmente ao nível das infra-estruturas e dos equipamentos, são alguns dos factores que explicam este estado de coisas (Decreto-Lei nº344/90).

No fundo, a situação da educação artística em Portugal, nos anos 1990, podia resumir-se nestes termos:

A margem de subjectividade inerente à apreciação das práticas artísticas não facilita uma visão desapaixonada dos problemas e das metodologias mais correctas e eficazes para os abordar e resolver. Não é por acaso que, nesta matéria, as polémicas e as divergências, se não mesmo oposições radicais de opinião, têm sido tão frequentes e parecem tão inconciliáveis (Decreto-Lei nº344/90).

Não se esquivando às suas “responsabilidades governativas” no domínio da “formação geral até à formação profissional especializada, tanto de artistas como de investigadores”, o Estado português entendia que a educação artística não mais se compadecia com “medidas pontuais ou remédios sectoriais”, sendo urgente tomar medidas para a “concepção” e “execução” de “uma política sistematizada de enquadramento, apoio, estímulo e inovação” nesse setor, incluindo o “desenvolvimento da investigação no domínio das ciências das artes e do estudo científico das diversas actividades artísticas”. No entender do legislador, a resolução desse grande problema histórico que consistia em integrar as diferentes artes num currículo – devido às suas “respectivas especificidades e condicionantes próprias” –, teria de passar pela “reestruturação global e completa de todo o sistema” e pela “construção gradual de um novo sistema articulado”, que contemplasse “todas as modalidades consideradas neste domínio, a saber: música, dança, teatro, cinema, áudio-visual e artes plásticas” (Decreto-Lei nº344/90). Tendo em consideração “o aproveitamento e maximização dos recursos já existentes”, o diploma abrangia “a educação artística nas suas múltiplas vertentes: genérica, vocacional, em modalidades especiais e extra-escolar” (Decreto-Lei nº344/90). O desígnio da educação artística no sistema de ensino público enunciava-se nos seguintes termos:

O Governo tem consciência de que a educação artística é parte integrante e imprescindível da formação global e equilibrada da pessoa, independentemente do destino profissional que venha a ter. A formação estética e a educação da sensibilidade assumem-se, por isso, como elevada prioridade da reforma educativa em curso e do vasto movimento de restituição à escola portuguesa de um rosto humano. (Decreto-Lei nº344/90)

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL: UM OLHAR SOBRE O ESTADO DO CAMPO (1970-2017)

Visando “promover os decretos regulamentadores para as diversas áreas artísticas na sequência do diploma de 1990”, em 1991 foi criado o Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional do Ministério da Educação (GETAP) – “actualmente desarticulado” –, que promoveu o Colóquio *Educação Artística Especializada – Preparar as Mudanças Qualitativas* (Maia). Porém, “os diversos decretos em causa nunca passariam da fase de proposta” (Martins, 2015, p. 155). No ano seguinte, o CNE emitia mais um parecer sobre “educação artística”, no qual destacava recomendações sobre as “áreas da música, dança, teatro, cinema e audiovisuais” (CNE, 1992a), e um outro parecer onde focava a “dimensão europeia da educação” (CNE, 1992b). Talvez antevendo (ou antecipando) as orientações que seriam emanadas em 1995 pelo Conselho da Europa – com o lançamento Programa *Cultura, Criatividade e os Jovens*, “destinado a implementar a educação artística nas escolas dos Estados membros, implicando artistas e profissionais nas atividades extracurriculares” (CNE, 2013, pp. 4270-4273) – em 1993, através da Secretaria de Estado da Juventude e o Clube Português de Artes e Ideias, o Ministério da Educação lançava o programa *PAIDEIA – Arte nas escolas*, que abrangeu até 1997, 180 escolas secundárias. É assim que, na década de 1990, se assiste “à multiplicação dos projectos locais de atividades artísticas ligados a escolas, seja na continuação de ações com alguma longevidade, seja na utilização da chamada ‘Área Escola’, ou outros mecanismos similares anteriores, seja através de parcerias entre organizações culturais e escolas” (Martins, 2015, p. 155).

É precisamente neste contexto de oportunidades emergentes para o estabelecimento de ‘parcerias’ com as escolas, que a FCG voltará, uma vez mais, a ser palco de experimentação no campo da educação artística em Portugal. Antecipando a realidade que aí viria na década seguinte – “a escola tem um pequeno lugar na aquisição do conhecimento, um pequeno lugar na aquisição de capacidades para transformar o conhecimento e um lugar mesmo muito pequeno na construção das identidades das crianças e dos jovens” (Eça, 2008, p. 33) –, na década de 1990, a FCG apostava em criar o seu próprio ‘público’ prestando-lhe um ‘serviço educativo’ que o próprio Estado não tinha meios de lhe providenciar. Para além da “educação em museus”, na Europa e Estados Unidos democratizava-se, nesta época, o debate público e global sobre “avaliação” (Delors, 1996; Boughton, Eisner & Ligtvoet, 1996).

Não existindo, em Portugal, qualquer curso de formação avançada no campo artístico, “nos anos 1990, muitos portugueses, professores de educação artística e psicólogos, foram cursar especialização no estrangeiro, sobretudo na Espanha, Inglaterra e nos Estados Unidos. Trouxeram tendências típicas da educação nesses países” (Eça, 2008, pp. 28-29). Talvez não por mero acaso, o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura nomearam um “grupo interministerial” (M. E. Brederode dos Santos coord.) para estudar o ensino artístico, cujo “relatório síntese” sairia em Maio de 1996. No ano seguinte, um grupo de trabalho interno (M. de Fátima Lambert coord.) era nomeado pelo Governo para “ir iniciando os trabalhos necessários ao funcionamento da Comissão para o Ensino Artístico” e para fazer “o

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL: UM OLHAR SOBRE O ESTADO DO CAMPO (1970-2017)

levantamento da situação e a preparação de estudos” sobre diversos domínios, nos quais se incluía: “formação adequada dos professores e outros agentes de educação e ensino” e “avaliação das escolas e dos projectos por critérios pedagógicos e técnicos”. Um ano depois, era nomeado o Grupo de Contacto entre o Ministério da Educação e o Ministério da Cultura (Augusto Santos Silva coord.) que, em fevereiro de 2000, deu à luz mais um relatório: *A Educação artística e a Promoção das Artes na perspectiva das políticas públicas*. Ainda em maio de 2000, veio a público o *Relatório do Grupo De Trabalho para a Revisão Curricular do Ensino Vocacional da Música*, dirigido por Paula Folhadela (Vasconcelos, 2011, pp. 9-10; Fernandes, Ó & Paz, 2014, p. 11).

A década de 1990 foi efetivamente uma azáfama de especialistas e relatórios que procuravam justificar o casamento de conveniência entre educação, arte, cultura e economia, em contextos formais e informais. Casamento do qual resultaria o conceito de *educação criativa e cultural*. Em 1998 o especialista da *criatividade* em educação artística foi convocado pelo Governo inglês para produzir aquele que ficaria conhecido como ‘the Ken Robinson report’, *All Our Futures: Creativity, Culture and Education* (1998). No mesmo ano, a UNESCO publicava *World Culture Report 1998: Culture, Creativity and Markets* (Arizpe, 1998) e, no ano seguinte, lançava o *Apelo Internacional para a Promoção da Educação Artística e Criatividade na Escola como contributo para a construção de uma Cultura de Paz* (Mayor, 1999). Os ecos de todo este palavreado – ou, como se diz agora, ‘soundbites’ – em torno da ‘criatividade’ e da ‘cultura’, chegaram a Portugal e tornaram-se visíveis no *Parecer* emitido pelo CNE: *Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes* (1999). No ponto IV, defendia-se não só que “as artes são importantes por si mesmas como expressão do conhecimento e da criatividade humana”, mas, sobretudo, que “ao promover a actividade estética e criativa, o ensino artístico desenvolve potencialidades cognitivas transversais que são indispensáveis à interiorização dos saberes e à harmonização de todas as dimensões e faculdades da pessoa”. Por ser “uma área extremamente gratificante e relevante”, devia dar-se-lhe o “direito a um espaço importante e significativo nos currículos”, “ao longo de toda a escolaridade”. Mais ainda, reconhecendo-se que nas artes “cada disciplina tem características e linguagens próprias”, o ensino artístico devia “acentuar as especificidades das diferentes disciplinas” ainda que pudesse promover “situações de interdisciplinaridade”. Daqui saiu a mais relevante das constatações: “é essencial para os alunos a experiência estética”. Seguida da recomendação: “esta deve ser proporcionada através do contacto directo com as artes e com autores e interpretes convidados a integrar projectos das escolas. As visitas e exposições e museus, assim como a participação em exposições, concertos e espectáculos, devem fazer parte integrante dos programas do ensino artístico nos currículos”. Em suma, condições que “não existindo nas escolas, têm de ser encontrados fora das mesmas” (CNE, 1999, p. 1581).

Atenta a todas estas realidades, a FCG tratou de produzi-las antes de qualquer outra instituição. Desde 1999 apostou, mais do que nunca, na investigação, inovação, qualidade.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL: UM OLHAR SOBRE O ESTADO DO CAMPO (1970-2017)

Desde essa data, o Serviço de Educação e Bolsas organizou e concretizou, de “forma proactiva”, uma imensidão de “projectos especiais em áreas prioritárias do desenvolvimento educativo”. O apoio à educação estética manifestou-se através do “IDE” (Investigação em Desenvolvimento Estético) e no apoio à educação pré-escolar. No 1º ciclo do ensino básico através do Projecto R3 – Reforçar a Rede de Recursos Educativos Locais (Nóvoa & Ó, 2007, p. 80). Ainda em 1999, a FCG celebrou um protocolo com a Direção-Geral do Ensino Básico para a realização de acções de formação no âmbito do Programa FOCO, e acolheu a Conferência Internacional *Educação Estética e Artística, Abordagens Transdisciplinares*, que esteve na base do Programa *Primeiro Olhar* e do Programa de Educação Estética e Artística (PEEA) iniciado em 2010. Entre 1997 e 2001, foram concretizadas uma série de iniciativas que resultaram na “formulação das Competências Essenciais para a Educação Visual do Currículo Nacional do Ensino Básico do Ministério da Educação” (Fróis, 2005, pp. 213-14).

Toda a história (por demais complexa) dos factos e eventos que se seguiram nas décadas seguintes, fica aqui por esclarecer. Termino com a menção a mais dois eventos (sem acrescentar grandes comentários). Em primeiro lugar, a famigerada *Conferência Mundial sobre Educação Artística* da UNESCO (2006), onde a retórica em torno da “criatividade” e dos “projectos de educação artística feitos em parceria no âmbito do ensino não formal” gerou uma “onda de popularidade da educação no mundo da cultura oficial portuguesa” (Eça, 2008, p. 34). Em segundo lugar, menciono o infame (segundo a opinião pública do sector) *Estudo de Avaliação do Ensino Artístico* (publicado em 2007 sob coordenação de Domingos Fernandes), que gerou uma onda de contestação no terreno do ensino artístico especializado da música. No rescaldo da sua discussão pública (e do alarido que daí decorreu), a equipa responsável pelo relatório assumia que, desde 2007, se mantinha “a mesma lógica da separação e da fragmentação, própria de uma administração que, na prática, continuou a decidir como sempre havia feito até então, ou seja, de forma casuística e sem uma estratégia e um rumo definidos” (Fernandes, Ó & Paz, 2014, p. 2).

Em jeito de conclusão, deixo a imagem dessa espécie de *cadáver esquisito* que é hoje a situação das educações artísticas, quer na escola pública, quer fora dela:

Em Portugal, neste momento, grandes projectos de educação artística são compreendidos em contextos de ensino não formal, na comunidade, nas instituições culturais e em organizações como museus, centros culturais, teatros, associações culturais, fundações, etc. Subitamente, o mundo da cultura e da produção das artes descobriu que tinha de apostar na educação. (Eça, 2008, p. 34)

Os documentos curriculares para os ensinos básico e secundário, presentemente em vigor, foram homologados e implementados ao longo dos últimos 26 anos. Atualmente coexistem, para a mesma disciplina, situações muito díspares,

Programas de 1991 com Metas Curriculares de 2014, Programas de 2001 com Metas Curriculares de 2014, Programas e Metas Curriculares de 2015, entre outras. (Rodrigues, 2016)

Ao longo dos últimos 30 anos, os planos de estudo para os ensinos básico e secundário e os programas das disciplinas foram sofrendo alterações individualizadas e desiguais. Este trabalho atomizado e setorial sacrificou uma visão integrada dos documentos curriculares e, conseqüentemente, das aprendizagens a desenvolver ao longo da escolaridade. (Martins, 2017, p. 7)

Referências Bibliográficas

- Almeida, B. (1976). *A educação estético-visual no ensino escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Arizpe, L. (1998). *World Culture Report 1998: culture, creativity and markets*. Paris: UNESCO. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001120/112074eb.pdf>
- Assembleia da República (1986). Lei 46/86, de 14 de Outubro. *Diário da República*, n.º 237, Série I (14 outubro): pp.3067-3081. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Lei_de_Bases_86.pdf
- Bettencourt, A. (Dir.) (2013). *Conselho Nacional de Educação: pareceres e recomendações: Pareceres 2012*. Lisboa: CNE. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/edicoes/pareceres_e_recomendacoes/345-13_Pareceres_2012.pdf
- Boughton, D., Eisner, E., & Ligtoet, J. (Eds.) (1996). *Evaluating and assessing the visual arts in education: international perspectives*. New York: Teachers College Press.
- Bourdieu, P. (2008). *Para uma sociologia da ciência*. Lisboa: Edições 70.
- Brito, M. C. (2014). *As disciplinas de desenho e de educação visual no sistema público de ensino em Portugal, entre 1836 e 1986: Da alienação à imersão no real*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/15801>
- Cabeleira, H. (2010). A invenção do artista nos jornais manuscritos da Casa Pia de Lisboa (1893-1929). *Educação, Sociedade & Culturas*, 30, 113-129.
- Cabeleira, H. (2013). *O artista enquanto aluno: Ensino artístico, práticas culturais e concepções de si na imprensa académica da Universidade de Lisboa (1878-2007)*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/8876>
- Carvalho, R. (2008). *História do Ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL: UM OLHAR SOBRE O ESTADO DO CAMPO (1970-2017)

- Castel-Branco, A. C. (1999). A Formação Estética no contexto do sistema Educativo Português. *GEPOLIS: revista de filosofia e cidadania*, 6 (Semestre de Inverno): 10-23. Disponível em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/13979?mode=full>
- Castro, A., Amado, C., Salgado, C., Mendes, D., Dinis, F., Teixeira, I., Mougá, J., Moura, J., & Cabral, M. (1980). Educação Visual em debate. *ArteOpinião: Revista da Associação de Estudantes de Artes Plásticas e Design da ESBAL*, 10 (maio-junho), 25-32.
- CNE (1990). Parecer 10/89 aprovado em 20/12/89. *Diário da República* n.º 43, Série II (20 fevereiro), pp. 1811- 1814.
- CNE (1992a). Educação artística nas áreas da música, dança, teatro, cinema e audiovisual: Parecer no 1/92. In *Pareceres e Recomendações* (pp.9-99). Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://catalogobib.parlamento.pt/ipac20/ipac.jsp?session=1R12929528J2I.1701367&profile=bar&source=-!bar&view=subscriptionssummary&uri=full=3100024~!34649~!8&ri=1&aspect=basic_search&menu=search&ipp=20&spp=20&staffonly=&term=Portugal.+Conselho+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o&index=BAW&uindex=&aspect=basic_search&menu=search&ri=1
- CNE (1992b). Dimensão europeia da educação: Recomendação no 2/92. In *Pareceres e recomendações* (pp. 151-164). Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://catalogobib.parlamento.pt/ipac20/ipac.jsp?session=1R12929528J2I.1701367&profile=bar&source=-!bar&view=subscriptionssummary&uri=full=3100024~!34648~!9&ri=1&aspect=basic_search&menu=search&ipp=20&spp=20&staffonly=&term=Portugal.+Conselho+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3%A3o&index=BAW&uindex=&aspect=basic_search&menu=search&ri=1
- CNE (1999). Parecer n.º2/99: Educação estética, ensino artístico e sua relevância na educação e na interiorização dos saberes. *Diário da República*, n.º 28, Série II (3 fevereiro), 1577-1585. Disponível em http://www.cnedu.pt/content/antigo/files/cnepareceresmodule/Parecer_3_1998.pdf
- CNE (2013). Recomendação n.º 1/2013: Recomendação sobre Educação Artística. *Diário da República*, n.º19, Série II (28 janeiro): pp.4270-4273. Disponível em URL: http://www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_EducaoArtstica.pdf
- Delors, J. (Dir.). (1996). *Learning: The treasure within: Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century*. Paris: UNESCO. Disponível em http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf
- Dias, M. A. F. (2009). *Para uma genealogia da Educação Artística: História das disciplinas de Desenho, Trabalhos Manuais, Canto Coral e Educação pelo Teatro na escola primária portuguesa, do primeiro quartel do século XIX a meados do século XX*. Tese de Doutoramento. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Estudos da Criança. Disponível em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10546>

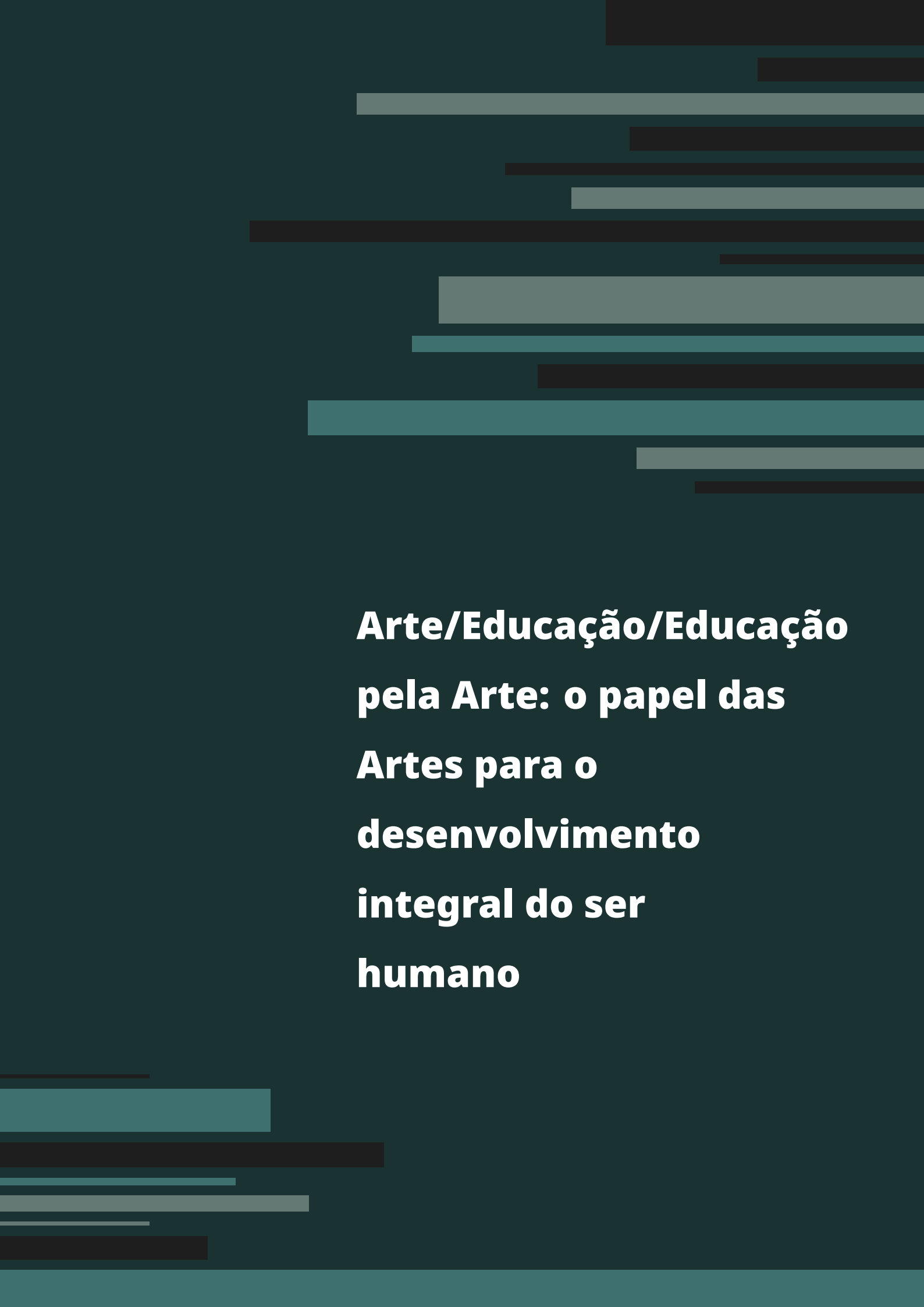
EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL: UM OLHAR SOBRE O ESTADO DO CAMPO (1970-2017)

- Eça, T. T. (2008). Educação artística em Portugal: entre a tradição e a ruptura. *Pós: Revista do Programa de Pós-graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG*, 1(1): 26-36. Disponível em <https://www.eba.ufmg.br/revistapos/index.php/pos/article/view/5/4>
- Ferreira, F. A.P.P. (1914). Exposição sobre as suas opiniões pedagógicas, apresentada ao concurso para professor primário da Casa Pia de Lisboa pelo candidato sr. Fernando Alfredo Palyart Pinto Ferreira, professor das escolas oficiais e contratado para o ensino de trabalhos manuais neste estabelecimento. In A.C. Ferreira, *Anuário da Real Casa Pia de Lisboa, Ano Económico de 1913-1914* (pp.248-261). Lisboa: Tip. Casa Portuguesa.
- Fróis, J.P. (2005). *As Artes Visuais na Educação: Perspectiva Histórica*. Doutoramento em Ciências da Educação (História da Educação). Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Fernandes, D., Ó, J. R. & Paz, A. (2014). *Da Génese das Tradições e do Elitismo ao Imperativo da Democratização: A Situação do Ensino Artístico Especializado*. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/16009/1/Fernandes_%C3%93_Paz_Almedina.pdf
- Gomes, A. F. F. (2002). *Discursos sobre a 'especificidade' do ensino artístico: A sua representação histórica nos séculos XIX e XX*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, História da Educação. Lisboa: FPCEUL. Disponível em <http://dited.bn.pt/31616/2603/3153.pdf>
- Grácio, S. (1986). *Política Educativa como tecnologia social: as reformas do ensino técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Marques, J. F. (2012) *Faria de Vasconcelos e as suas obras de psicologia e de ciências da educação*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa. Disponível em http://www.acad-ciencias.pt/document-uploads/7423705_faria_vasconcelos.pdf
- Martins, C. (2012). Investigar em Educação Artística: A história do presente como a possibilidade de desnaturalizar alguns lugares comuns. *Revista Portuguesa de Educação Artística* 2, 119-134.
- Martins, M. G. (2015). *Currículo, Subjetividade e Trajetória Profissional na Educação das Artes Visuais: Intérpretes da educação artística em Portugal*. Tese Doutoramento. Barcelona: Faculdade de Belas Artes, Universidade de Barcelona. Disponível em http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/61393/1/MdGLFM_TESE.pdf
- Martins, G. d'O (Coord.). (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória: Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho criado nos termos do Despacho n.º 9311/2016, de 21 de Julho (Versão para consulta pública)*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em http://dge.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/perfil_do_aluno.pdf
- Mayor, F. (Dir.) (1999, novembro 3). *UNESCO Appeals for the promotion of Arts Education and Creativity at School to help construct a culture of Peace*. Paris: UNESCO. Disponível em: http://www.unesco.org/education/ecp/art_edu.htm

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA EM PORTUGAL: UM OLHAR SOBRE O ESTADO DO CAMPO (1970-2017)

- MEN/GEPAE (1967). Decreto-lei 47587, de 10 de março. *Diário do Governo* n.º 59, Série I (3 outubro), pp.269-270. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Legislacao/dl_47586_1967.pdf
- ME/DGEBS (1991). *Organização Curricular e Programas do 1º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME (1990). Decreto-Lei 344/90 de 2 de novembro. *Diário da República*, nº 253, Série II (2 novembro): pp.4522-4528. Disponível em http://www.sprc.pt/upload/File/PDF/Legislacao/Legislacao_Util/Ens_Nao_Superior/Ens_Artistico/Dec-Lei%20344-90,%20de%2002%20do%2011.pdf?phpMyAdmin=27673a7d4e3620daa5f377d6decde3d1
- Morais, D. (2013). *João dos Santos e as Expressões Artísticas* (pp.1-9). Instituto de Estudos de Literatura Tradicional, FSCH da UNL. [Publicado online em junho 19, 2017]. Disponível em https://pdflegend.com/download/joao-dos-santos-e-as-expressoes-artisticas-_59fa0ec7d64ab23ff0aafb7_pdf
- NACCCE (1999). *All our futures: Creativity, culture and education, national advisory committee on creative and cultural education*. London: DFEE. Disponível em <http://www.cypni.org.uk/downloads/alloutfutures.pdf>
- Nóvoa, A. (Dir.). (2003). *Dicionário de Educadores Portugueses*. Porto: Asa.
- Nóvoa, A., & Ó, J. R. do (2007). Educação. In António Barreto (Coord.), *Fundação Calouste Gulbenkian – Cinquenta anos (1956-2006)*, Vol. II, (pp. 7-97). Lisboa: FCG.
- Penin, L. (2011). Narrativa apanhada em pleno voo: A história do ensino do desenho. *III Colóquio Internacional sobre desenho: Educação, Cultura e Interatividade*. Disponível em <http://repositorio.ul.pt/handle/10451/7170>
- Perdigão, M. (1979). Da educação artística: perguntas e algumas respostas. *Raiz e Utopia*, 9-10, 232-234.
- Perdigão, M. (1981). Educação Artística. In M. Silva e M. I. Tamen (Coord.), *Sistema de ensino em Portugal* (pp.285-305). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Robinson, K. (1989 [1982]). *The Arts In Schools: Principles, practice and provision*. (Second Edition). London: Calouste Gulbenkian Foundation. Disponível em <https://gulbenkian.pt/uk-branch/publication/the-arts-in-schools/>
- Rodrigues, T. B. (2016). *Texto introdutório ao programa da Conferência: 'Currículo para o Século XXI: competências, conhecimentos e valores numa escolaridade de 12 anos', pelo Sr. Ministro da Educação Tiago Brandão Rodrigues*, Fundação Calouste Gulbenkian (30 abril). Disponível em http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Currículo/Conferencia_Ed_Sec_XXI/programa_original_texto_introdutorio.pdf
- Santos, J., Skapinakis, N., Rebelo, L.F., Portas, N., Branco, J.F., & Grácio, R. (1966). *Educação Estética e Ensino Escolar*. Lisboa: Publicações Europa-América.

- Santos, M. E. B. (2014, 10 março). Homenagem ao professor Calvet de Magalhães. In *Jornal de Letras (JL) / IDEIAS* [online]. [originalmente publicado no Suplemento de Educação do JL, edição 1127, de 11 de dezembro de 2013]. Disponível em <http://visao.sapo.pt/jornaldeletras/ideias/homenagem-ao-professor-calvet-de-magalhaes=f772751>
- Santos, M. E. B., Malpique, M., & Castro, J. P. (1994). *Avaliação da Escola Superior de educação pela arte* (1ª ed.). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação.
- Saraiva, J. A. (Org.) (2000). *Artes Plásticas: Âmbito e formação, Actas do Colóquio (29 e 30 de maio 1998)*. Santarém: Escola Superior de Educação.
- Sousa, R. de (1980). Formação de Professores para as disciplinas de índole artística: aspectos do ser e do fazer. In *Seminário sobre formação de professores* (pp.69-79). Lisboa: Sindicato dos Professores da Grande Lisboa.
- Valente, V. P. (1974). *Uma educação burguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Vasconcelos, A. Â. (2011). Anexo 8: Especialistas e principais grupos de trabalho no âmbito da educação artístico-musical (1971-2009). In *Educação artístico-musical: Cenas, atores e políticas* (pp.1-12). Tese de Doutoramento. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4788/9/ulsd061682_td_anexo_8.PDF



**Arte/Educação/Educação
pela Arte: o papel das
Artes para o
desenvolvimento
integral do ser
humano**

UM NOVO OLHAR SOBRE AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM DESAFIO DA CONTEMPORANEIDADE

Mónica Oliveira

Universidade Católica Portuguesa

CEDH -Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e

Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da UP

monica@esepf.pt

Resumo

O estudo que se pretende apresentar relata, de forma resumida, um projeto de investigação vocacionado para o desenvolvimento sustentável na Educação Pré-escolar. O projeto reúne um conjunto de atividades relacionadas com diferentes temas que integram a sociedade atual, de caráter transversal e flexível, as atividades almejam ser desafiadoras de múltiplos saberes através de metodologias ativas e visam promover, de forma integrada, as diferentes linhas orientadoras sugeridas para a Educação Pré-escolar, bem como dar a conhecer as investigações mais recentes na área da educação artística. Deste projeto emergem os seguintes objetivos: i) Conceber e implementar um conjunto de propostas artísticas relacionadas com a cidadania; ii) Compreender qual o impacto das atividades propostas na aprendizagem das crianças. A pesquisa, de natureza qualitativa, foi realizada tendo em consideração uma amostra de 440 crianças e 20 educadores de infância. O instrumento para recolha de dados centrou-se em entrevistas semiestruturadas aos educadores. Os resultados indicam que as atividades colocadas em prática revelaram ter sido fundamentais para a aquisição de diversas competências relacionadas com o desenvolvimento integral da criança, nomeadamente a expressão e representação de ideias e emoções, a perceção visual, a criatividade, a cooperação, a autonomia, o pensamento crítico e, simultaneamente, possibilitaram aos educadores uma nova forma de trabalhar, centrada na inovação pedagógica, apostando em processos e não apenas em produtos, em trajetos e não apenas em metas, que permitem encontrar outras formas de organizar e viver a educação através da arte, capaz de atender às exigências da contemporaneidade e aos processos de permanente mudança.

Palavras-chave: Artes Visuais, Educação Pré-escolar, Contemporaneidade

Abstract

The study that intends to present, summarizes a research project, aimed at the sustainable development in Pre-school Education. The project gathers a set of activities related to different themes that integrate the current society. With a transverse and flexible character, the activities aim to be challenging of multiple knowledge through active methodologies and aim to promote in an integrated way the different guidelines suggested for Pre-school Education, as well as to present the most recent investigations in the area of artistic education. From this project the following objectives emerge: i) Design and implement a set of artistic proposals related to citizenship; ii) Understand the impact of the proposed activities on children's learning. The qualitative research was carried out considering a sample of 440 children and 20 educators. The instrument for data collection focused on semi-structured interviews with educators. The results indicate that the activities put into practice have proved to be fundamental for the acquisition of several competences related to the integral development of the child, namely, expression and representation of ideas and emotions, visual perception, creativity, cooperation, autonomy, critical thinking and enabled educators a new way of working, centred on pedagogical innovation, betting on processes and not only on products, in paths and not only on goals, that allow us to find other ways of organizing and living education through art capable of meeting the demands of contemporaneity and processes of permanent change.

Keywords: Visual Arts, Preschool Education, Contemporaneity

AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: ENTRE A REALIDADE E OS NOVOS DESAFIOS

Numa sociedade em transformação, aberta e global, as estratégias de ensino-aprendizagem têm de se adaptar, repensar e evoluir de acordo com o paradigma da educação contemporânea. Educar, neste âmbito, implica atender às expectativas da sociedade para construir conscientemente uma trajetória pedagógica que vise o desenvolvimento integral do indivíduo, dotando o educando das ferramentas necessárias para que se torne um observador atento, crítico, consciente e competente e um agente interventivo na sociedade onde está inserido. "A Educação Transformadora é uma proposta que cada vez tem mais adeptos, sobretudo nestes tempos de crises declaradas, de conflitos e de grandes contrastes" (Eça, 2010, p.135)

A importância de refletir sobre as artes visuais na Educação assenta no facto de sermos membros de uma sociedade, parte integrante de uma cultura que nós mesmos construímos.

UM NOVO OLHAR SOBRE AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM DESAFIO DA CONTEMPORANEIDADE

Constituindo-se a educação artística como uma área do saber que permite desenvolver a criatividade, a comunicação e a construção de novas ideias, potenciadoras da exploração e da transformação do mundo, ela torna-se uma das formas mais significativas de promoção da cultura, constituindo-nos impulsionadores do desenvolvimento cultural. Neste sentido, a educação tem como função desenvolver ou criar as disposições para a cultura, atuando como suporte de uma prática duradoura e intensa já que, como afirma Baudrillard (1998), "não é possível escaparmos à nossa própria cultura" (p. 60). Como tal, é importante que as crianças sejam estimuladas desde cedo para o desenvolvimento de competências que lhes permitam compreender o mundo que as rodeia para que possam contribuir para o desenvolvimento da sua cultura, de forma refletida e construtiva.

Sabendo que a Educação Pré-escolar é considerada "a primeira etapa da Educação Básica no processo de educação ao longo da vida" (Lei n.º 5/97, de 10 de fevereiro), é fundamental que esta fase inicial seja marcada por aprendizagens e vivências significativas para as crianças, entre as quais se devem incluir as vivências artísticas. Não se coloca em causa a importância das artes visuais na educação, no "desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais" (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 48), nem se coloca em causa que as artes visuais contribuem "para a construção da identidade pessoal, social e cultural, para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação, para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural" (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 48). No entanto, quando fazemos um diagnóstico do que tem vindo a ser o trabalho desenvolvido através das artes visuais na Educação Pré-escolar, verificamos vários aspetos que, no nosso entender, carecem de uma transformação e adequação ao paradigma educativo da contemporaneidade. Um desses aspetos recai numa tônica excessiva do seu uso instrumental visto que, infelizmente, muitas das diversas práticas privilegiam a execução de tarefas técnicas, para as quais as crianças executam de forma livre, manipulando vários materiais, mas sem qualquer intencionalidade pedagógica, sendo o objetivo central dar corpo a momentos festivos. As artes visuais não devem ser sinónimo de produção de trabalhos manuais realizados sem fundamento, de trabalhos cujo objetivo único consista no adorno das paredes de uma instituição ou na comemoração de festividades. Vygotsky (2001) rejeita este enfoque pedagógico e alerta para o facto de se provocar nas crianças um desconhecimento do sentido estético e, conseqüentemente, uma repulsa à vivência estética. As Artes Visuais devem ter um propósito, uma finalidade educativa, uma intenção clara de promoção do desenvolvimento da criança, enquanto "ser" criativo, flexível, crítico e autónomo.

Outro aspeto a considerar é a falta de momentos educativos para apreciar e fruir a arte. Plasmado nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (OCEPE), "é fundamental que [...], as crianças tenham oportunidade de apreciar, e de dialogar sobre aquilo que fazem (as suas produções e as das outras crianças) e o que observam (natureza, obras de arte,

UM NOVO OLHAR SOBRE AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM DESAFIO DA CONTEMPORANEIDADE

arquitetura, design, artefactos, etc.)” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 49), na prática é desconsiderado pela maioria dos educadores. A criança não pode/não deve continuar a ser vista apenas como um produtor espontâneo, mas sim como um sujeito criativo, influenciado pela cultura, como um fruidor em potencial, tendo todo o património artístico da humanidade à sua disposição. Como se pode ler nas OCEPE, a criança ao falar, ver e interpretar imagens, “enriquece o seu imaginário, aprende novos saberes, integra-os nos que já sabe, e experimenta criar novas imagens, desenvolvendo progressivamente a sua sensibilidade estética e expressividade através de diversas modalidades (desenho, pintura, colagens, técnica mista, assemblage, *land art*, modelagem, entre outras)” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 49). Para tal, é essencial, por um lado, dotar os jardins-de-infância, com “imagens de obras de arte [...] de modo a que sejam um meio de alargamento e enriquecimento cultural e de desenvolvimento da apreciação crítica” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p.50) e, por outro lado, fornecer aos educadores os instrumentos educativos necessários para que se sintam aptos a fruir as obras de arte e que os aproxime da poética das manifestações artísticas, potenciando o seu aspeto cognitivo, transformador e afetivo. Como afirma Bourdieu e Darbel (2007), “a obra de arte considerada enquanto bem simbólico não existe como tal a não ser para quem detenha os meios de apropriar-se dela, ou seja, decifrá-la” (p. 71). Mais se acrescenta, que os observadores menos experientes não estão menos aptos a ver arte, têm, isso sim, menos ferramentas para o fazer.

Salientamos ainda que é o descompasso entre o que se apresenta como arte na Educação Pré-escolar e o que se produz como arte atualmente. Bourriaud (2009) afirma que “a arte é uma atividade que consiste em produzir relações com o mundo” (p. 147). E, neste sentido, a arte contemporânea como meio de representação da nossa realidade, torna-se uma construção social, espelhando a perceção que temos de nós próprios no mundo, possibilitando-nos assumir modelos de identidade e comportamento. Tais representações podem estimular uma reflexão sobre a própria vida, ajudando o indivíduo a compreender o presente e a criar alternativas para o futuro, “também conscientiza os homens de sua união uns com os outros na origem e no destino” (Dewey, 2010, p. 62). De uma forma geral, as questões relativas às obras de arte apresentadas em contexto educativo dificilmente abordam os tempos artísticos contemporâneos. A Educação de Infância tem demonstrado ter alguma dificuldade em acompanhar as mudanças culturais e sociais que vivemos nas últimas décadas nas artes visuais. Como principal consequência, a arte torna-se, na educação, uma produção do passado, na qual tudo é muito distante dos dias de hoje e do quotidiano das crianças, pese embora no documento oficial das OCEPE se possa ler: “A capacidade de criar e apreciar é ainda alargada através do contacto e observação de diferentes modalidades das artes visuais [...], em diferentes contextos [...] permitindo à criança a inserção na cultura do mundo a que pertence” (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016, p. 50). As crianças precisam do contacto com as mais variadas formas de

UM NOVO OLHAR SOBRE AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM DESAFIO DA CONTEMPORANEIDADE

manifestações artísticas para que possam experimentar e serem estimuladas para uma reflexão sobre a própria vida.

De acordo com as diretrizes enunciadas nas OCEPE e a realidade apresentada na educação Pré-escolar, podemos afirmar que existe um hiato entre o que se preconiza e a sua operacionalização, hiato que é necessário suprir e que passa por ultrapassar desafios advindos da contemporaneidade. Vivem-se, do ponto de vista educativo, relações antagónicas onde coabitam tensões entre o que está instituído e a busca do novo, entre práticas cristalizadas e ideias emancipatórias e criativas, entre a resistência e a mudança. E a questão coloca-se: que mudanças operar nas Artes Visuais na Educação Pré-escolar atualmente?

A resposta a esta pergunta não é fácil. No entanto, não tem mais sentido pensar as artes visuais na Educação Pré-escolar como um espaço “estanque” quando à nossa volta temos uma sociedade em constante mudança (Eça, 2016). Acreditamos que será a partir da construção de novos equilíbrios entre um processo radicado na reflexão crítica e uma ação consciente, construtiva e inovadora que as alterações educativas se poderão fazer sentir. “Fazer diferente ou fazer a diferença [...] supõe-se um conhecimento agudo sobre o que a escola tem sido. Todos precisamos não da verdade, como se ela fosse uma só, o que felizmente não virá nunca a ser, mas precisamos da coragem da verdade para romper o círculo e cerco em que estamos” (Ramos do Ó, 2016, p. 218).

Daí que se torne urgente eliminar distâncias entre arte e vida, interpretar e criar arte, compreender e experimentar arte, entre o processo criativo e o resultado final, a singularidade e a identidade coletiva. Assumir uma aproximação às práticas e processos artísticos atuais, capazes de instigar uma mudança quer na forma de pensar a arte, quer no *modus operandi* da educação artística, através do desenvolvimento de estratégias pedagógicas diferenciadas, que favoreçam uma atitude de disponibilidade para uma modificação constante do pensamento a partir das práticas, experimentações e conhecimentos artísticos, conducentes ao sucesso e realização de cada criança, no quadro sócio cultural da diversidade das sociedades e da heterogeneidade dos sujeitos.

Assim, torna-se imperioso mobilizar, através de um conjunto de aprendizagens centradas no desenvolvimento de competências cognitivas, éticas e de valores e sociais que permitam às crianças: a) conhecer o património cultural e artístico como um processo de afirmação da cidadania e um meio de desenvolver a sensibilidade estética; b) conhecer processos criativos e artísticos atuais como meio de desenvolver a literacia artística e a criatividade fundamental para interpretar e atuar na sociedade em que estão inseridas; c) viver experiências culturais/artísticas que são vitais e enriquecedoras, conhecendo-se, conhecendo o outro e o meio.

UM NOVO OLHAR SOBRE AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM DESAFIO DA CONTEMPORANEIDADE

E é neste encaço, tendo por base os pressupostos pedagógicos acima enunciados, que surge o projeto intitulado: *As Artes Visuais para o desenvolvimento da cidadania*, que pretendeu mobilizar as crianças e os educadores para a construção de uma educação para a sustentabilidade, cidadania e diversidade cultural e que revela o mundo em que vivemos, tendo por base a arte contemporânea. Tentando suprir algumas das lacunas antes mencionadas existentes na Educação Pré-escolar, definiu-se uma arquitetura educativa que teve por base pressupostos humanistas, de cooperação, fomentando a pesquisa como forma de aprendizagem pela descoberta, tendo em consideração um carácter lúdico e heurístico com o objetivo de motivar para a aprendizagem, onde se viveu a democracia, a tolerância e a cidadania, pensando-se o mundo atual para nele se intervir (Canário, 2005). Este projeto, que espelha a nossa cultura e o nosso património artístico, pretendeu ir ao encontro do entendimento sobre o mundo em que vivemos, possibilitando diferentes formas de pensar e ver, ou seja, diferentes leituras do nosso lugar no mundo que resultem na promoção de uma cidadania ativa orientada para a transformação, para a mudança, para a inovação e para a adaptação ao contexto atual.

| Metodologia

A orientação metodológica deste trabalho enquadra-se numa abordagem de natureza qualitativa, assente em procedimentos de carácter descritivo, explicativo e heurístico na análise e interpretação dos dados. Optou-se por este tipo de investigação por permitir conhecer as especificidades dos contextos investigados e a perspetiva dos atores sociais. Como refere Afonso (2005) “a investigação qualitativa preocupa-se com a recolha de informação fiável e sistemática sobre aspetos específicos da realidade social usando procedimentos empíricos com o intuito de gerar e inter-relacionar conceitos que permitam interpretar essa realidade” (p. 14).

No que diz respeito às técnicas de recolha de dados, foi realizada uma entrevista semiestruturada aos educadores que participaram no projeto por permitir uma maior liberdade de expressão e uma maior flexibilidade na condução das questões incluídas no guião. Como salientam Bogdan e Biklen (1994), “A entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p. 134). Para o desenho do guião teve-se em consideração os objetivos do projeto: i) Conceber e implementar um conjunto de propostas artísticas relacionadas com a cidadania; ii) Compreender qual o impacto das atividades propostas na aprendizagem das crianças.

UM NOVO OLHAR SOBRE AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM DESAFIO DA CONTEMPORANEIDADE

O guião encontra-se organizado em dois blocos temáticos - Bloco A: Identificação sócio profissional – este bloco pretendeu identificar os educadores e caracterizar a sua experiência profissional; Bloco B: Concetualização e operacionalização das atividades Artístico-didáticas propostas - este bloco procurou obter informações sobre a pertinência das atividades concebidas e perceber o impacto das mesmas na aprendizagem das crianças. A entrevista foi registada através de uma gravação áudio, com o acordo prévio dos educadores e sujeita a uma análise de conteúdo.

Procedimentos

Antes da implementação das atividades com as crianças, os educadores frequentaram uma ação de formação de 50 horas presenciais com os seguintes objetivos: i) Desencadear a reflexão crítica e sistemática sobre os conceitos que subjazem o projeto, nomeadamente sobre arte contemporânea, cidadania e didática; ii) Conhecer e debater as temáticas das atividades (O meu lugar no mundo; Eu e os outros; A minha família; Somos todos diferentes; Em busca da vida saudável e **Eu.comunicao.@.pt**); iii) Desenvolver estratégias educativas criativas, inovadoras, colaborativas e perceber o seu contributo para a mudança das práticas pedagógicas.

Estas atividades tiveram como eixo norteador o documento referente às Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar (Lopes da Silva, Marques, Mata & Rosa, 2016), o desenvolvimento de competências cognitivas, éticas e de valores e sociais e uma metodologia problematizadora centrada no trabalho por projetos e na interdisciplinaridade.

As atividades foram implementadas no tempo que permeava cada uma das sessões presenciais. Os educadores, no início de cada sessão, apresentavam a atividade colocada em prática relatando a sua experiência com as crianças, partilhando contributos potenciadores da aprendizagem, assim como constrangimentos que permitiram os reajustes necessários. Os materiais, que suportaram a exploração das diferentes atividades, foram-lhes disponibilizados no decorrer da ação de formação pela formadora (investigadora).

Participantes

A população alvo deste estudo é constituída por 440 crianças de 4 e 5 anos, que corresponde a 10 salas de crianças de 4 anos e 10 salas de crianças de 5 anos do distrito do Porto. Da amostra recolhida, 6 instituições são de Ensino Particular e 4 de Ensino Público. A implementação das atividades envolveu 20 professores, cuja maioria possui idades compreendidas entre os 45 os 49 anos. Em termos de habilitações, 16 dos Educadores são detentores do grau de mestre e 4 possuem o grau de licenciado.

Resultados

Apresentam-se de seguida e de forma resumida os principais resultados obtidos. Da análise das entrevistas emergiram várias categorias (embora neste trabalho seja apresentada apenas uma): O impacto das atividades na aprendizagem das crianças. Desta categoria realçamos as seguintes subcategorias: Motivação e interesse na realização das atividades propostas; Aquisição de novos conhecimentos; Desenvolvimento de competências. No que concerne à motivação e interesse na realização das atividades propostas, no entender de 95% dos educadores, as atividades cativaram o interesse das crianças pelo facto de serem inovadoras, rompendo com uma lógica educativa formatada e centrada em rotinas expectáveis. No caso concreto, os textos que enunciam as atividades foram desafiantes, promoveram uma interação e um diálogo aberto e reflexivo entre as crianças, que se podem verificar nos seguintes testemunhos: “O título da atividade era enigmático e atrativo.” (E1); “O texto da proposta criava sempre um grande impacto nas crianças e aguçava-lhes a curiosidade.” (E6); “Queriam sempre ver mais obras artísticas e artistas para além dos apresentados.” (E10). 80% dos interlocutores referiu também a importância das metodologias serem problematizadoras, ativas e colaborativas: “as crianças tiveram de enfrentar desafios, encontrar soluções para os problemas colocados pelas atividades.” (E4); “discutiram ideias entre elas, antes e durante o processo criativo.” (E9). Já 75% dos educadores afirmaram que o interesse das crianças nas atividades advinha do carácter lúdico e heurístico, como referem os seguintes testemunhos: “as crianças enquanto desenvolviam as atividades, brincando, estruturaram o pensamento, ultrapassaram dificuldades e isso é bastante inspirador.” (E12); “a utilização do jogo como ferramenta pedagógica, permitiu às crianças encontrar soluções alternativas, diversificadas e criativas” (P7); “o carácter lúdico “espicaçou” a participação das crianças nas atividades.” (E8)

No que diz respeito à aquisição de novos conhecimentos, foi mencionado por 95% dos educadores a aquisição de conhecimentos específicos da arte, mais concretamente de diferentes técnicas e a exploração de diversos materiais, assim como o conhecimento de obras de arte e artistas contemporâneos que suscitou nas crianças um maior respeito pelo processo de produção e criação atual: “conheceram diferentes técnicas.” (E6); “Tiveram acesso a diferentes materiais explorando as suas características e propriedades.” (E13); “Sabiam os nomes de vários artistas e conseguiam identificar as características da sua obra.” (E11). 80% dos educadores afirmaram que as atividades permitiram às crianças ampliar o conhecimento que possuem do mundo. Esta experiência deu-se através do diálogo que se estabeleceu através da observação e fruição de trabalhos artísticos que lhes permitiram aceder aos seus significados e mensagens e refletir sobre eles, indo ao encontro dos temas que fazem parte do nosso quotidiano: “As crianças apresentavam interpretações das obras, mas o que mais

gostavam era de saber o que o artista queria transmitir.” (E17); “Perceberam que as obras servem para comunicar ideias e falar da nossa vida.” (E3). Por último, 50% dos educadores mencionaram que a aprendizagem foi pluridisciplinar integrando múltiplas inteligências, diversas formas de aprendizagem de um modo harmonioso: “As crianças mobilizavam para cada trabalho diferentes saberes.” (E9); “Encontram soluções integradoras de diferentes áreas do conhecimento.” (E15).

No que concerne ao desenvolvimento de competências, foram várias as competências específicas e transversais que os educadores apontaram como fundamentais para o desenvolvimento integral da criança, para o desenvolvimento de uma cidadania ativa, bem como para o desenvolvimento da sensibilidade estética. 90% dos entrevistados referenciaram várias competências específicas, nomeadamente a expressão e representação de ideias e emoções, o desenvolvimento da percepção visual, o desenvolvimento da criatividade: “As crianças fizeram trabalhos que possuíam uma mensagem, uma ideia que queriam comunicar.” (E4); “Era impressionante como as crianças conseguiam ver numa obra os seus diferentes pormenores.” (E10); “Os trabalhos eram a alma das crianças.” (E9); “Desenvolveram a imaginação e a fantasia fazendo trabalhos originais e únicos.” (E12).

Também foram mencionadas, por 85% dos educadores, competências transversais das quais se destacam a relação interpessoal, a autonomia, a cooperação e o pensamento crítico: “As crianças além de descobrirem o seu mundo pessoal relacionar-se com os outros”(E4); “Enfrentaram desafios buscando soluções artísticas sem recorrer à ajuda da educadora” (E19); “Trabalharam sempre em conjunto, ajudando-se uns aos outros.”(E9); “Apresentaram uma consciência crítica, identificando problemas/situações e apresentando soluções”(E6).

Considerações Finais

A educação atual, influenciada por profundas incertezas, deve ser olhada como um período impregnado de dúvidas e problemas diversificados, mas também impregnado de possibilidades e mudanças que nos podem levar a (re)inventar soluções, a produzir alternativas, a gerar respostas divergentes e plurais, a olhar de maneira diferenciada as práticas pedagógicas. E este projeto é disso exemplo, pois a implementação das atividades teve uma ampla e positiva receção por parte dos educadores e das crianças e consequências educativas que ficaram plasmadas na promoção de oportunidades de aprendizagem e no desenvolvimento de competências que concorrem para a construção de cidadãos críticos, éticos e participativos nos contextos que integram. O projeto buscou novas ideias em vez de uma linha contínua baseada na tradição e na rigidez, foi ao encontro da diferença e da

UM NOVO OLHAR SOBRE AS ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR: UM DESAFIO DA CONTEMPORANEIDADE

mudança. Em vez do ensino tradicional, promoveu uma nova concepção da aprendizagem, em vez do alheamento da sociedade, da arte e da cultura atual, fomentou a sua integração na educação, no sentido de “uma prática educativa progressista [...], que procura inquietar os educandos, desafiando-os para que percebam que o mundo dado é um mundo dando-se e que, por isso mesmo, pode ser mudado, transformado, reinventado” (Freire, 2001, pp. 29-30).

A intervenção educativa, centrada nas artes visuais, converteu-se numa narrativa educativa cujos recursos permitiram às crianças e aos educadores conhecer novos mundos, mais alargados e diferenciados, adequando-os às exigências de uma sociedade, também ela, num processo de mutação profunda. Freire (2011) afirma que “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo” (p. 98). Abriu possibilidades às crianças de ser, pensar e fazer de forma inventiva, sensível e criativa, permitindo-lhes vivenciar novas formas de comunidade e conceber de modo mais amplo a alteridade. Para tal, muito contribuiu a utilização de metodologias ativas, de descoberta e problematizadoras, marcada pela ação/experiência através da qual as crianças tiveram oportunidade de questionar e de refletir sobre o conhecimento artístico com vista a construir e resolver problemas. Como diz Fabre (2011), “Educar [...] não pode ser impor um caminho, é antes dar uma bússola e mapas para que cada um invente o seu próprio caminho, sem se perder em labirintos” (p. 19).

Outro aspeto a salientar no projeto foi a sua dimensão interdisciplinar através da articulação de múltiplos saberes de acordo com uma lógica de aprendizagem rizomática, verdadeiramente apta a responder ao mundo real. Eça (2010) afirma que “se apontarmos para uma educação de qualidade, teremos de destruir tabus e práticas rotineiras baseadas na discriminação e na competição, teremos de iniciar algo de novo, [...] e mais perto do diálogo interdisciplinar” (p. 131). Aliado a este aspeto surgiu o carácter lúdico das atividades, promovendo um ambiente estimulante e desafiador. O jogo, a brincadeira, torna-se uma “ferramenta ideal de aprendizagem, na medida em que se propõe estímulo ao interesse do aluno, desenvolve níveis diferentes de sua experiência pessoal e social, ajuda-o a construir novas descobertas, desenvolve e enriquece sua personalidade” (Santos, 2000, p. 37). Por último, é ainda de realçar que as práticas artísticas encerram em si mesmo um conjunto de conhecimentos que levam ao desenvolvimento de competências como a expressão e representação de ideias e emoções, a perceção visual, a criatividade, bem como a relação interpessoal, a autonomia, a cooperação e o pensamento crítico que são fundamentais para o desenvolvimento integral da criança.

A partir da experiência pedagógica efetuada, percebemos que a implementação de atividades artísticas na Educação Pré-escolar, especificamente relacionadas com a arte contemporânea, contribui, com a sua linguagem disruptiva, criativa e inovadora, para se explorarem novas rotas, novas possibilidades e estratégias educativas que buscam a formação de um cidadão culto e ideologicamente evoluído, capaz de conhecer a sociedade onde está inserido. Este projeto assinala caminhos e deixa a porta aberta para que os

educadores, no campo das artes visuais, se empenhem na renovação e na promoção de uma pedagogia transcultural, que viabilize estratégias para estimular a religação do eu com o outro e com a sociedade e não apenas como um processo desejável, mas como uma necessidade urgente e impreterível.

Referências Bibliográficas

- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação: Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa.
- Baudrillard, J. (1998). *O paroxista indiferente*. Lisboa: Edições 70.
- Bogdan, R., & Bilken, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bourdieu, P., & Darbel, A. (2007). *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*. São Paulo: Universidade de São Paulo.
- Bourriaud, N. (2009). *Estética Relacional*. São Paulo: Martins.
- Canário, R. (2005). *O que é a Escola? – Um “olhar” sociológico*. Porto: Porto Editora.
- Dewey, J. (2010). *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes.
- Diário da República (1997). *Lei Quadro da Educação Pré-Escolar, n.º 5/97 de 10 de fevereiro*.
- Eça, T. (2010). A Educação Artística e as prioridades do início do século XXI. *Revista Iberoamericana de Educação*. 52,127-146
- Eça, T. (2016). Del arte por el arte a las artes comprometidas con las comunidades: paradigmas actuales entre educación y artes. *Pensamiento palabra y obra*.16,14-23.
- Fabre, M. (2011). “O que é problematizar? Géneses de um paradigma”. *Saber & Educar*. 16, 18-29.
- Freire, P. (2001). *A Educação na Cidade*. São Paulo: Cortez
- Freire, P. (2011). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Ramos do Ó, J. (2016). Sobre o tradicional cerco à inventividade infanto-juvenil e o amanhã da escola como uma comunidade de iguais. In M. Wallenstein (Ed.). *Nós pensamos em nós*, (pp.35-45) Lisboa: CCB/Fábrica das artes.
- Lopes da Silva, I., Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).
- Santos, P. (2000). *Brinquedoteca: a criança, o adulto e o lúdico*. Petrópolis: Editora Vozes.
- Vygotsky, L. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

PROCESSOS COLABORATIVOS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA E MUSICAL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E CIVILIZACIONAL EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Maria do Rosário da Silva Santana¹, Helena Maria da Silva Santana²

¹UDI - Instituto Politécnico da Guarda, rosariosantana@ipg.pt

²Universidade de Aveiro, hsantana@ua.pt

Resumo

Neste texto apresentamos um projeto que pretendeu perceber a importância da criação e elaboração de projetos de criação artística de natureza global e colaborativa. Nesta tipologia de projeto, os intervenientes tiveram a possibilidade de aperfeiçoar diversas capacidades, nomeadamente as cognitivas, criativas, lúdicas e musicais num contexto de prática artística e musical. Desenvolvido no âmbito das atividades de enriquecimento curricular, os participantes encontraram-se em interação e colaboração estrita, criando um produto performativo onde os alunos tiveram um papel fundamental na determinação dos seus conteúdos técnico-expressivos. Neste projeto estiveram envolvidas 17 crianças com idades compreendidas entre os 6 e os 9 anos de idade. Como objetivos, pretendemos perceber de que forma este tipo de abordagem didático-pedagógica amplia as capacidades cognitivas, criativas, lúdicas e musicais dos alunos, bem como fortalece a motivação e a capacidade de conceção, produção e memorização de conteúdos por parte dos intervenientes. Neste sentido, foi desenvolvido um espetáculo para o qual foram criados diversos conteúdos de natureza literária, musical, cénica, dramática e musical, conteúdo esse apresentado publicamente. Por se considerar fundamental, serão abordados os aspetos teóricos relacionados com a motivação, a criatividade, a expressão dramática e musical, bem como a improvisação e a memorização. Por último, serão também mostrados os elementos que expressam a necessidade do desenvolvimento de práticas artísticas e culturais em sala de aula, ao nível da formação dos alunos não só do 1º ciclo do ensino básico, mas em todo o seu ciclo de formação.

Palavras-chave: processo colaborativo, motivação, criatividade, projeto artístico, ensino básico

PROCESSOS COLABORATIVOS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA E MUSICAL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E CIVILIZACIONAL EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Abstract

In this paper we present a project that intends to perceive the importance of the creation and elaboration of projects of artistic contents of global and collaborative nature. In this typology of the project, the actors had the possibility of improving several skills such as cognitive, creative, playful and musical in a context of artistic and musical practice. It was developed within the scope of curricular enrichment activities, so that those involved were in interaction and strict collaboration, creating an artistic and musical content where the students had a fundamental role in determining their technical-expressive contents. In this project were involved 17 children between the ages of 6 and 9 years old. As objectives, we intend to understand how this type of didactic-pedagogical approach broadens the cognitive, creative, playful and musical skills of the students, as well as how it strengthens the motivation and the capacity of conception, production and memorization of contents by the stakeholders. In this sense, a show was developed for which diverse contents of literary, musical, scenic, dramatic and musical nature were created, and it was presented publicly. For being considered fundamental, the theoretical aspects related to motivation, creativity, dramatic and musical expression, improvisation and memorization will be approached. Finally, we will also show the elements that express the need to develop artistic and cultural practices in the classroom, at the level of the training of students not only in the first cycle of basic education, but throughout their training cycle.

Keywords: collaborative process, motivation, creativity, artistic design, basic education

| Introdução

A criação de um objeto de arte, seja ele de que natureza for, possua ele as intenções que possuir, é um processo que exhibe o que de si o criador interpreta e quer outorgar. Na sua concepção, decisões e rupturas surgem a todo o tempo, sendo que a obra se manifesta não só no conjunto desses atos, como no confronto constante de dois contrários, de duas forças das quais o equilíbrio, sendo uma constante, se declara quase sempre escasso. A proposta de implementação de um projeto colaborativo nas áreas das expressões procura ser um meio e uma forma de empreender a criação de espaços de arte que se pretendem plurais e veículos não só de aprendizagem mas, e sobretudo, de concretização de espaços de criação e desenvolvimento da motivação para o desempenho de atividades e formas de expressão artística que de outra forma não estariam disponíveis dentro do contexto escolar tradicional.

PROCESSOS COLABORATIVOS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA E MUSICAL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E CIVILIZACIONAL EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

A proposta de implementação de um projeto colaborativo nas áreas das expressões no âmbito das atividades de enriquecimento curricular deve-se não só ao facto de intentarmos realizar um projeto desta natureza, como ao facto de sentirmos necessidade, e acreditarmos, que nestas ações, os diferentes conteúdos didáticos e expressivos que se pretendem veicular podem ser abordados de uma forma diferente à da tradicionalmente conhecida e praticada (queremos com isto dizer, ao processo de ensino e aprendizagem baseado na imitação e reprodução do que foi memorizado, por vezes baseado até numa atitude pouco criativa por parte dos intervenientes, não permitindo o desenvolvimento das capacidades técnicas e expressivas dos alunos e de todos os intervenientes no processo criativo). Não querendo assumir que estejamos certos em relação à metodologia aplicada, apenas percebemos que há infindas possibilidades de realização de projetos didático-pedagógicos a partir de ideias originais, e de produtos concebidos em conjunto com o grupo de trabalho que se nos apresenta não só o conjunto dos alunos, mas de toda a escola enquanto espaço alargado de criação. Acreditamos que incentivando os alunos a expor as suas ideias, a criar, a imaginar, não só conseguimos obter um vasto conjunto de matéria-prima para o nosso projeto e objetivos didáticos, como se cria uma ligação afetiva entre os alunos, o objecto construído, os professores e demais agentes educativos, incrementando a motivação para a frequência da escola e pelas atividade e matérias nela propostas e difundidas, bem como o respeito e a autonomia.

Em posse do conhecimento de que a criatividade ao nível das expressões artísticas, nomeadamente a musical, não está presente apenas na forma como se canta ou toca um determinado instrumento ou repertório, mas também na forma como a interiorizamos e representamos através de gestos, expressões, movimentos, ações, sendo o espaço previsto para as atividades de enriquecimento curricular uma mais-valia para o seu desenvolvimento, propomos assim a construção e implementação de um projeto de natureza artística que intenta a melhoria de todas estas capacidades. Neste sentido, quanto melhores forem as experiências coletivas ao nível do uso e exploração da voz, da percussão corporal, do movimento, da gestualidade, através da realização de pequenas peças musicais, teatrais e cénicas, maior será o desenvolvimento e o estímulo de todo um potencial criativo que há em cada um de nós, e em cada um dos nossos alunos. Não só se estimula a criatividade como se reforça a interação social e a comunicação, seja pessoal, seja interpessoal. Assim, não só a escola, mas todas as instituições educativas, deveriam, no nosso entender, incrementar atividades e projetos que difundissem a criatividade e a improvisação como meios de desenvolvimento cognitivo, social e expressivo daqueles que as inserem. Com a realização deste projeto, que intitulamos de *A Branca de Neve e os Sete Foliões*, pretendemos não só contribuir para a realização de um projeto de natureza colaborativa e artística, como de aulas mais dinâmicas, interativas e criativas, cooperando no desenvolvimento das diferentes capacidades cognitivas, criativas, musicais e performativas que se encontram em interação na formação do aluno, assim como no progresso do ser humano a nível afetivo, da interação

PROCESSOS COLABORATIVOS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA E MUSICAL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E CIVILIZACIONAL EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

social e da comunicação interpessoal. Por outro lado, não será importante a escola promover e expandir o sentido criativo dos seus alunos? Ao nível da iniciação musical não será necessário, senão essencial, incentivar os alunos a criar as suas próprias músicas e letras relacionadas com as suas vivências, sonhos e fantasias? A criação de coreografias e jogos musicais associados a textos, sons, passagens musicais não se revelará um meio de desenvolvimento físico-motor e sócio-afetivo?

| O Processo Colaborativo

Para a elaboração de um projeto desta natureza, como é o caso de *A Branca de Neve e os Sete Foliões*, foi escolhido como procedimento a construção e implementação de um projeto de natureza colaborativa. Nesta tipologia de trabalho, todos os participantes são chamados a intervir no processo, sejam eles pais, professores, alunos, assistentes operacionais, órgãos consultivos e diretivos, comunidade, família. Sabendo da necessidade de formar, não só do ponto de vista académico e científico, mas sobretudo do ponto de vista moral, social, ético e cívico, foi decidido que seria realizado um espetáculo onde se apresentariam e trabalhariam conteúdos delineados e planeados segundo os conteúdos e critérios de avaliação presentes nos programas e metas curriculares dos alunos, mas também aqueles decorrentes dos assuntos e temas da atualidade, e que são do conhecimento, discussão e reflexão geral, nomeadamente a inclusão, o respeito, a diferença, a indiferença, o nós, o eu e o outro (Lopes da Silva, 2016).

Do diálogo e discussão, surgiu um reservatório de ideias que foi posteriormente analisado e utilizado para a criação dos conteúdos técnico expressivos do espetáculo didático pedagógico *A Branca de Neve e os Sete Foliões*. Num processo de interação e cooperação constantes, o processo colaborativo entre alunos e professores, escola e comunidade foi intensa e real, produzindo uma ação educativa e interventiva eficaz. Sabemos que o processo colaborativo, sendo um procedimento dialógico onde dois ou mais criadores, articulam-se num modo de construção conjunta para a criação de uma obra. Neste caso, um conteúdo didático e pedagógico, mostra-se, de facto, o procedimento mais adequado a seguir (Damiani, 2008). Isto significou que a confrontação e o assomo de ideias respeitantes à construção e definição de um produto artístico final, bem como o conjunto de sugestões e críticas que ao longo de todo o processo de criação se apresentam, não só se tornam parte de um *modus operandi* próprio, como são os instigadores de um desenvolvimento material, discursivo e individual que se complementa, tanto na individualidade das partes e de seus criadores, como na confrontação e determinação da obra como um todo, neste caso *A Branca de Neve e os Sete Foliões*. Estes factos permitiram ainda que o processo colaborativo se tornasse uma relação criativa apoiada em múltiplas interferências de parte a parte, em que

PROCESSOS COLABORATIVOS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA E MUSICAL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E CIVILIZACIONAL EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

os criadores e colaboradores, professores e alunos, pais e demais agentes educativos, se articulam para a criação de um espaço de arte plural e conjunto. Meio e comunidade, sociedade e família chamados a colaborar de forma positiva e ativa, tornam-se maiores no processo (Goés, 1997). Contudo, neste íterim, deparamo-nos não só com incontáveis possibilidades, mas também com infindas impossibilidades e constrangimentos. Como conciliar o aparente paradoxo de fomentar o impulso criativo dos indivíduos dentro do grupo e, ao mesmo tempo, preservar a permeabilidade das ideias? Como promover o livre-trânsito da criação entre os participantes sem eliminar a demarcação dos territórios de criação? Até que limite o criador, neste caso cada um dos alunos envolvidos e seus professores, podem interferir na construção dos diferentes estratos materiais e significantes do espetáculo sem interferir no conceito da construção do todo? Sabemos que não é possível demarcar os limites estritos dessa interferência embora saibamos que, e no caso de *A Branca de Neve e os Sete Foliões*, as interferências se deram mais no sentido dos alunos para os professores do que o contrário e que todo o processo se mostrou efetivo, positivo e proveitoso.

| A Branca De Neve E Os Sete Foliões

Por se considerar fundamental na elaboração do projeto agora apresentado, foram abordados na concepção e criação da proposta ora mencionada – *A Branca de Neve e os Sete Foliões* –, não só os conteúdos atrás referidos, como diferentes aspectos teóricos relacionados com o desenvolvimento da motivação, da criatividade, da expressão dramática e musical, da improvisação e da memorização, através de um referencial teórico assente em autores como Willems, Gordon, Dalcroze, Maehr, Pintrich e Linnenbrink, Mcpherson, Hallam, Mbuyamba, Vygotsky, Mohanty e Hejmadi, entre outros (Caspurro, 2006).

Em posse do referencial teórico e de uma inspiração primeira, procedeu-se ao desenvolvimento de um espetáculo para o qual foram criados diversos conteúdos de natureza literária, musical, cénica, dramática e performativa com a ajuda e intervenção de todos. Para esta criação e desenvolvimento foram planeadas um conjunto inicial de 15 sessões de trabalho criativo e colaborativo onde se escolheu o tema do projeto, se determinaram as várias cenas da história narrada, se procedeu à escrita do guião, à elaboração das letras das canções e à criação/recriação das peças musicais. Neste sentido, foi essencial proceder à escolha de um repertório musical consentâneo com a faixa etária dos alunos intervenientes, e proceder à determinação e escolha de um conjunto de critérios que delimitasse essa mesma escolha. Foram critérios de seleção de obras, a sua duração, estrutura intervalar e rítmica, tonalidade e género musical. O processo englobou a audição e análise de diferente repertório não só erudito, como tradicional, popular, pop, infantil, rock, ou mesmo de vanguarda. Neste procedimento houve a possibilidade de desenvolver o

PROCESSOS COLABORATIVOS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA E MUSICAL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E CIVILIZACIONAL EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

espírito crítico face ao sonoro vivenciado e à forma como este poderia ser utilizado e recriado no contexto de *A Branca de Neve e os Sete Foliões*. Por outro lado, quando necessário foi solicitado aos intervenientes a criação de pequenas peças e excertos musicais para que as mesmas integrassem o conjunto. Em seguida, procedeu-se ao ensaio de todo o conjunto da obra criada e recriada, bem como à sua encenação num espaço de mais de dez sessões.

Os cenários e os figurinos foram discutidos e elaborados de forma igualmente colaborativa, sendo que os conteúdos e metas curriculares foram tidos em consideração no momento de discussão e realização dos mesmos (em exemplo a abordagem dos temas da inclusão e da reciclagem). As sessões que permitiram a sua construção e conceção foram assim devidamente programadas e planeadas, tendo sido desenvolvidas de forma a criar um ambiente crítico e colaborativo intenso. A proposta de implementação de um projeto criativo e colaborativo nas áreas das expressões deveu-se ao facto de sentirmos necessidade e acreditarmos que nas aulas, os diferentes conteúdos didáticos e expressivos podem ser abordados de uma forma diferente à da tradicionalmente conhecida. Acreditamos que incentivando as crianças e os demais sujeitos a expor as suas ideias, a criar, a imaginar, não só conseguimos obter um vasto conjunto de materiais originais para o projeto, como atingir mais rapidamente os objetivos didáticos delineados. Como se pretendia criar uma ligação afetiva entre eles e o objeto construído entre eles e os professores e demais agentes educativos, vimos incrementada a motivação para a frequência da escola, bem como pelas atividades e matérias nela propostas, difundidas e materializadas. Em relação ao exposto, percebemos ainda que certos modelos utilizados nas primeiras obras teatrais da vanguarda italiana, são, no nosso entender, bons exemplos de arquétipos a usar em sala de aula, nomeadamente pelas reflexões que influenciam, mas que também constroem e coagem a mente, o sentir, o fazer e o ser humanos. O texto, construído com fragmentos, extratos, citações, produções próprias, torna-se um elemento muito importante podendo ser usado na reflexão profunda sobre os conteúdos mensagem e os conteúdos a veicular em contexto educativo. O texto, ao englobar além de textos-canções e textos-narrativa que fazem parte dos modelos literários em uso, permitem a construção dos elementos dramáticos por fragmentos, trazendo à discussão uma questão muito importante, a do uso de modelos preferencialmente já adquiridos, de soluções trazidas por autores por vezes consagrados. Os projetos multidisciplinares, enquanto atividades lúdico-didáticas, constituem-se pois, uma ferramenta educativa de relevo em ciência e arte, pois podem desenvolver ações onde a confluência de diferentes saberes contribuem para um resultado único e inovador, tanto na forma como se veicula o conhecimento, como na maneira como este é percebido e memorizado por parte dos interlocutores (Arnaiz, 1999).

PROCESSOS COLABORATIVOS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA E MUSICAL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E CIVILIZACIONAL EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Construção Do Projeto

Sabemos que todo o processo de criação implica a interrogação constante, o questionamento. Os processos de corte e continuidade, bem como a sobreposição de elementos distintos, por vezes díspares, que conduzem a resultados singulares, alargando horizontes, permitem ao sujeito desenvolver mecanismos de pesquisa e autenticidade, de escrita e comunicação ímpares. Estes são, no nosso entender, de cabal importância para a aquisição de conhecimento. Não se trata somente de encontrar mas, acima de tudo, de recorrer a uma memória adquirida noutros contextos e lugares, uma memória que mostre bem as vivências, bem como o contexto e significação geográficos das mesmas (Sharp, 2004). No desenvolvimento do processo colaborativo que desencadeou a realização do espetáculo *A Branca de Neve e os Sete Foliões*, as crianças foram chamadas a intervir na determinação dos seus conteúdos musicais e artísticos. Todas as ideias foram ouvidas, debatidas e aceites, valorizando-se a intervenção das crianças nos contributos dados para a determinação do produto final realizado, aula a aula, sessão a sessão, de uma forma metódica, colaborativa, original e interpessoal. Na construção do projeto, o primeiro dos desafios foi o de encontrar um tema adequado. Este deveria estar relacionado com os interesses e vivências das crianças para que se tornasse apelativo e agradável à constante e continuada intervenção, bem como ser realizável no tempo previsto e com os meios possíveis a todos (e que como sabemos escasseiam na maior parte das instituições). Assim ficou decidido que todos deveriam colaborar na decisão do tema inicial e dele gostarem, para que todos se sentissem motivados para a concretização dos seus diversos conteúdos e para a implementação das suas diferentes fases, bem como da sua realização final. Neste sentido, e como já referido, foi selecionada a história infantil – *A Branca de Neve e os Sete Anões*. No entanto, e porque a criação do espetáculo implicava a recriação da referida história de forma a incentivar a criatividade, foi proposto que o tema fosse modificado de forma a permitir a discussão e a reflexão sobre temas tão atuais como a identidade e a diferença, a inclusão e a rejeição, o nós, o eu e o outro, de forma a discutir a necessidade de aceitação de todos e de cada um, numa sociedade multirracial e multicultural como é a nossa. Neste fazer foi proposta a alteração do tema para *A Branca de Neve e os Sete Foliões*. Por outro lado, e de forma a permitir o estudo e reflexão sobre o tema reciclagem, todos deveriam ter a possibilidade de conceber e executar o seu figurino sem a necessidade de despendere monetariamente qualquer quantia, e assim proceder de forma sustentável. Em outro, o espetáculo deveria ser realizável em qualquer espaço físico e material de modo a estar acessível a todos e poder determinar-se como factor de inclusão e transformação social, educacional, moral e cívica. Neste sentido, e pelo facto de se constituir um factor de inclusão e transformação social, educacional, moral e cívica, foram propostos, depois de analisados e discutidos os assuntos refletidos no tema principal, diversos tópicos relacionados com as vivências, experiências, atitudes e atividades preferidas das crianças, assim como da sua família, de acordo com o

PROCESSOS COLABORATIVOS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA E MUSICAL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E CIVILIZACIONAL EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

tema base da história infantil selecionada. O agente responsável por cada grupo de trabalho, recolheu as ideias saídas do trabalho criativo e colaborativo dos elementos pertencentes ao seu próprio grupo. O objetivo principal era determinar características e ações a desenvolver nas várias cenas propostas no guião, criar textos alusivos aos temas/tópicos selecionados, com ou sem rima, embora se demonstrasse que com rima seria mais aliciante de usar.

Após todos os grupos terem terminado o seu trabalho, foram recolhidos os materiais e, de forma colaborativa, selecionados os textos a utilizar. O processo não foi fácil exigindo tato e diplomacia por parte dos dirigentes dos referidos grupos. Neste sentido, foram adquiridas competências de diálogo e cooperação, aceitação e compromisso por parte de todos. Os textos e as letras das canções propostas, inseridas nas canções e excertos musicais selecionados do conjunto de materiais fruídos, discutidos e trabalhados, deram progressivamente corpo ao espetáculo. Caso fosse necessário, ajustavam-se alguns versos e sílabas de forma a respeitar a prosódia e a natureza da melodia e do ritmo. Numa segunda fase, procedeu-se à sua inclusão no conjunto da narrativa de *A Branca de Neve e os Sete Foliões*.

O facto de saber que há algo de pessoal concebido para o conjunto e para o todo, cativa o interesse do agente na sua criação, acelerando o processo de memorização. Para facilitar o processo de construção, encenação, ensaio e realização do espetáculo, o guião da história foi construído de forma sequencial em várias cenas. Foram previstas seis cenas de forma a melhor controlar a sequência dos conteúdos narrativos, musicais e cénicos, bem como a aquisição dos diferentes conteúdos, sua memorização, ensaio e narração (ver Tabela 1).

Tabela 1 – Cenas de *A Branca de Neve e os Sete Foliões* e sua descrição

História	Descrição dos conteúdos das cenas
1ª cena	O Reino Encantado - A luz surge difusa mostrando aos poucos o cenário de um reino encantado onde vive Branca de Neve.
2ª cena	O Espelho Mágico - A Madrasta pergunta constantemente ao seu espelho acerca da sua beleza
3ª Cena	A Casa dos Foliões - A casa dos Foliões surge como um reino encantado para Branca de Neve.
4ª Cena	Os Sete Foliões - Feliz, Espertalhão, Dunga, Mestre, Soneca, Zangado e Atchim.
5ª Cena	Branca de Neve na Floresta Encantada - Branca de Neve vivendo feliz com os seus novos amigos e companheiros.
6ª Cena	O Príncipe Encantado - Branca de Neve é salva do feitiço da madrasta má pelo Príncipe que é Encantado.

PROCESSOS COLABORATIVOS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA E MUSICAL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E CIVILIZACIONAL EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Verificámos ainda que dentro do processo colaborativo a interferência na criação alheia é um momento extremamente delicado pois, se na fase de confrontação de ideias o trabalho corre normalmente, o mesmo pode não acontecer quando existe interferência na criação e definição dos materiais. Para superar e transitar com mais desenvoltura nesse momento fundamental do processo, é necessário que se preserve as funções de cada uma das partes integrantes do processo. De um lado existe total liberdade de criação e interferência, mas de outro é vedado a um criador assumir as funções do outro. Neste sentido, a responsabilidade de cada um alcança não só a sua área específica de criação, mas também a área do outro. Sabemos que a interferência é algo bastante delicado, requerendo um certo método não só para não ferir suscetibilidades, mas, principalmente, para que essa interferência se torne ferramenta eficiente e construtora de matérias delineadas e planeadas segundo os conteúdos e critérios de avaliação presentes nos programas e metas curriculares dos alunos, mas também aquelas decorrentes dos assuntos e temas da atualidade, nomeadamente a inclusão, o respeito, a diferença, a indiferença, o nós, o eu e o outro, como já referido.

Sendo um espetáculo para ser apresentado publicamente, em *A Branca de Neve e os Sete Foliões*, a memorização dos conteúdos narrativos e musicais desempenha um papel fundamental. A memorização de conteúdos faz parte de todo o processo educativo sendo de cabal importância no caso da realização das componentes artísticas. Para além de permitir a atividade interpretativa de qualquer conteúdo de forma mais eficaz e profícua, conduz ao desenvolvimento dessa mesma faculdade em contexto escolar mais tradicional e em idades onde para além da compreensão é necessária a retenção efetiva de conteúdos de natureza não só formal como informal. A memorização dos conteúdos do espetáculo permite, posteriormente, uma atitude mais positiva e comprometida com a ação interpretativa. Favorecendo a expressividade e a interação entre todos, uma boa memorização dos conteúdos desenvolve ainda a capacidade de memorização, de uma forma geral. No que diz respeito aos conteúdos de natureza artística e à criação musical, a capacidade de memorização das propostas consagradas, foram marcantes na escolha dos temas e dos trechos musicais recriados. Na criação da narrativa, dado que foram os próprios que escolheram o tema, a história e o seu desenvolvimento, o facto facilitou o processo de memorização e retenção de conteúdos. Na criação do figurino, foram os próprios a construir a sua personagem de acordo com as características a evidenciar. Esta ação englobou a família e os encarregados de educação. Houve ainda colaboração na encenação, coreografia e na expressão dramática.

Neste sentido, e no conjunto de todo o trabalho de elaboração e criação de *A Branca de Neve e os Sete Foliões* foram recriadas cerca de 15 canções que formam um conjunto de peças que está relacionado e organizado, de acordo com o tema, com a encenação e os conteúdos expressos na narrativa, bem como com as vivências de todos os intervenientes. O conjunto de possibilidades, acaba por permitir um vasto leque de canções organizadas e distribuídas

PROCESSOS COLABORATIVOS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA E MUSICAL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E CIVILIZACIONAL EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

pela narrativa, facto que constitui um fator de motivação para a aprendizagem e prática musical e interpretativa das mesmas. Contudo, no final foi selecionado um conjunto de unicamente 6 canções, canções essas correspondentes às 6 cenas previstas no guião da história (ver Tabela 2). As letras das canções foram trabalhadas em conjunto por todos os intervenientes de forma a respeitar o que fora previamente determinado e construído pelos alunos, mas também numa ação profunda por parte dos professores. Os textos inicialmente realizados continham diversos desvios à prosódia e à constituição dos versos e sua relação com a métrica da componente musical recriada. Por outro lado, foi necessário escolher aqueles que se mostraram mais adequados ao guião (entretanto composto) e à dimensão conseguida. No conjunto dos Sete Foliões, e fruto da natureza de cada um, o texto mostrou-se muito completo, complexo e exigente do ponto de vista da narrativa. Assim sendo foi decidido que se segmentaria de forma a ser mais fácil e rápida a sua memorização e posterior concretização em obra. Do trabalho realizado surgiram os textos abaixo descritos (ver Tabelas 3 e 4).

Tabela 2 – Designação dos temas das canções de A Branca de Neve e os Sete Foliões

Cenas	Temas das canções
1ª cena	O Reino Encantado
2ª cena	O Espelho Mágico
3ª Cena	A Casa dos Foliões
4ª Cena	Os Sete Foliões
5ª Cena	Branca de Neve na Floresta Encantada
6ª Cena	O Príncipe Encantado

PROCESSOS COLABORATIVOS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA E MUSICAL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E CIVILIZACIONAL EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Tabela 3 – Excertos dos textos das cenas 1 a 3 de A Branca de Neve e os Sete Foliões

Cena - O Reino Encantado	Cena - O Espelho Mágico	Cena - A casa dos anões
<p>Branca de Neve nasceu Num reino nunca encontrado Que a uma história conduz Nunca ela contada</p> <p>O seu pai que não sabia Com a Bruxa má casou Que alva a princesa era E do seu trono a destronou (...) Para a floresta fugiu Sem demoras nem atrasos E um reino de amor descobriu Na floresta encantada</p>	<p>A Bruxa má descobriu No seu espelho fascinada Que Branca de Neve vivia Na floresta encantada</p> <p>E logo pensou fazer Uma maldade feroz Pegou num disfarce e lá foi Para a floresta veloz e agitada</p>	<p>Brincava na floresta Rezingão a reclamar Com Branca de Neve arrumando A sua casa de encantar</p> <p>Sete camas ela tinha Onde Branca de Neve caiu Cansada de trabalhar Quando a sua casa descobriu</p> <p>Fugia da Rainha má Que bruxa se tornara Sempre que ao espelho inquiria Da sua beleza nevada</p>

Tabela 4 – Excertos dos textos referentes às cenas 4 a 6 de A Branca de Neve e os Sete Foliões

Cena - Os sete Foliões	Cena - Branca de Neve na Floresta Encantada	Cena - O Príncipe Encantado
<p>Sete foliões foram felizes Na floresta encantada Para onde fugiu a princesa Da Bruxa má sitiada</p> <p>Quando Feliz se aproximou Junto do seu leito deitada Desmaiou de susto e espanto Com a beleza encontrada (...) Miudinho de seu nome De espanto caiu redondo E logo Sabichão se riu Com tamanho estrondo (...) Faltou Rezingão falar E todos o escutaram Pois a sua alegria fazia furor Na floresta encantada (...)</p>	<p>Mas o Espelho a traiu E à Bruxa má revelou A existência da floresta Onde Branca se refugiou</p> <p>E lá foi ela com a maçã Que a princesa envenenou Valeu-nos o príncipe encantado Que a este reino chegou</p>	<p>E o príncipe que passava Ao ouvir tanto alarido Deparou-se com a princesa Em seu leito dormindo</p> <p>Apaixonado ficou o Príncipe Ao olhar tanta beleza Que seu cavalo parou Para buscar a princesa</p> <p>E num beijo acordou A princesa desmaiada Os foliões contentes Com a princesa ressuscitada</p> <p>Casaram e foram felizes O Príncipe e a Princesa Foram logo a correr Para o Castelo encantado</p>

PROCESSOS COLABORATIVOS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA E MUSICAL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E CIVILIZACIONAL EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

E assim a obra nasce como no caso de *A Branca de Neve e os Sete Foliões*, de uma atividade construída, encenada e apresentada no contexto da área de Expressão e Comunicação constante nas Áreas de Conteúdo das Orientações Curriculares, Domínio da Educação Artística, tendo como base perspectivas e estratégias comuns que englobam diferentes linguagens, cuja especificidade determina a introdução de quatro subdomínios: artes visuais, jogo dramático/teatro, música e dança (Magalhães, 1964). O contexto educativo em que surge ilustra bem todos os aspetos sobre os quais até agora refletimos, bem como o ambiente sócio e educativo que releva. Salientamos que o grupo manifestou uma clara necessidade em elaborar uma atividade que o demonstrasse, englobando e refletindo todas estas valências. Ponderando largamente sobre o assunto a abordar, decidiu-se pela recriação da história infantil, um espetáculo apresentado publicamente como já referido. Por outro lado, e de acordo com o documento das Orientações Curriculares, na educação artística, a intencionalidade do professor e do educador é essencial para o desenvolvimento da criatividade, alargando e enriquecendo a sua representação simbólica e sentido estético, através do contacto com diversas manifestações artísticas de diversas épocas, culturas e estilos, de modo a incentivar o seu espírito crítico perante diferentes visões do mundo (Lopes da Silva, 2016). Assim sendo, o processo de criação, global, colaborativo e interativo, mostrou-se pertinente no desenvolvimento das capacidades cognitivas, organizativas, criativas e musicais, bem como na ampliação da motivação e da capacidade de memorização e de envolvimento social e afetivo dos intervenientes.

Sabendo que, segundo Lopes da Silva (2016):

O papel da educação artística no desenvolvimento da criatividade, sentido estético e apreciação de diferentes manifestações artísticas e culturais implica uma íntima ligação com as áreas de Formação Pessoal e Social e do Conhecimento Mundo, contribuindo, nomeadamente: para a construção da identidade pessoal, social e cultural; para o conhecimento do património cultural e para a sensibilização à sua preservação; para o reconhecimento e respeito pela diversidade cultural. [No mesmo documento, somos alertados para que:] este domínio proporciona ainda oportunidades de desenvolvimento da curiosidade, da expressão verbal e não-verbal, de resolução de problemas, etc., que facilitam a sua articulação com essas áreas e também com os outros domínios incluídos na área de Expressão e Comunicação. [Por outro lado,] A abordagem à Educação Artística envolve o desenvolvimento articulado de estratégias que permitam à criança: apropriar-se progressivamente de diferentes técnicas e conhecimentos, através da exploração, experimentação e observação, utilizando-as de modo intencional nas suas produções; ensaiar formas de expressividade e soluções próprias, integrando e relacionando técnicas, materiais e meios de expressão para criar, recriar ou reinventar; contactar com obras de outros (colegas,

PROCESSOS COLABORATIVOS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA E MUSICAL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E CIVILIZACIONAL EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

artistas), de modo a desenvolver a capacidade de observação, interpretação e reflexão, comunicando os seus sentimentos pessoais e visão crítica, de modo a compreender a possibilidade de múltiplas leituras.

Sendo estas estratégias comuns a toda a educação artística e havendo diversas formas de articulação e complementaridade entre as diferentes linguagens, propusemos que estas fossem apresentadas como subdomínios, que realçassem as especificidades de cada uma contribuindo para o desenvolvimento das capacidades cognitivas, fruitivas, éticas e sociais de todos os intervenientes. Neste sentido, e na elaboração do texto, todos os intervenientes se socorreram de ideias que ilustraram as dinâmicas próprias a uma sociedade que vive de imagens e aparências. Foram criadas diversas situações em palco que decorreram de forma simultânea para que os tempos das atividades se cruzassem. Esta sobreposição de cenas e a utilização de elementos multimédia, permitiram o desenlace contínuo de situações entrecortadas por comentários que cortavam o discurso sem, no entanto, o aniquilar, pois, as cenas, decorriam simultaneamente (Sete Foliões). O objetivo era sobrepor tempos dissemelhantes numa mesma peça, jogando com a maneira como decorria a sua perceção temporal. Tínhamos, e à semelhança de algumas obras contemporâneas, a presença de distintas velocidades de realização e a confluência de várias situações do dia-a-dia (à semelhança da história original). A música, toda ela composta por fragmentos que se sequenciavam e sobrepunham a uma base que sustentava a cena e que esteve presente do início ao fim da peça, foi constituída por canções infantis recriadas, sons da natureza e dos ambientes próprios aos descritos na peça, revelando-se, neste caso, uma ajuda preciosa para o resultado final. O elemento multimédia sustentou todo o cenário e toda a cena, sendo importantíssimo na definição da luminosidade do palco e do jogo/desenho de luzes construído revelou-se um desafio para os mais velhos. Da responsabilidade dos docentes envolvidos, exigiu da sua parte uma aquisição de conhecimentos que não possuíam, revelando-se também, e por isso, importante enquanto fator de desenvolvimento de competências e conteúdos da sua parte.

| Conclusão

Dentro do processo colaborativo, a interferência na criação alheia é um momento extremamente delicado, pois se na fase de confrontação de ideias o trabalho corre normalmente, o mesmo pode não acontecer quando existe interferência na criação e definição dos materiais que compõem o projeto. Para superar e transitar com mais desenvoltura nesse momento fundamental do processo criativo é necessário que se preserve as funções de cada uma das partes envolvidas. De um lado existe total liberdade de criação e interferência, mas de outro é vedado a um criador assumir as funções do outro. Neste sentido, a responsabilidade de cada um alcança não só a sua área de ação, mas também a

PROCESSOS COLABORATIVOS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA E MUSICAL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E CIVILIZACIONAL EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

área do outro aprendendo a diferença, o respeito, as noções de eu e de outro. Simultaneamente, e como objetivos deste trabalho, pretendemos perceber de que forma este tipo de abordagem criativa e didático-pedagógica pode desenvolver as capacidades cognitivas, criativas e musicais dos alunos, bem como de que forma pode fortalecer a motivação e a capacidade de memorização de diferentes conteúdos. Percebemos que a concepção, construção e prática performativa de *A Branca de Neve e os Sete Foliões* foi eficaz e delineador de novas construções e abordagens, pois o grau de motivação e de apreensão de conhecimentos, atitudes e valores foi bastante elevado, tornando-se a atividade numa verdadeira proposta de atividade de enriquecimento curricular. Por outro lado, percebemos que uma maior motivação, leva a uma mais rápida e eficiente memorização de conteúdos, os quais fortalecem não só a atividade lúdico-criativa como a componente racional e cognitiva. O processo colaborativo, o jogo, desenvolvidos numa atividade onde a interação e a corporificação são uma constante mostrou-se igualmente proveitoso.

A criação de uma ação artística com a intenção do analisado manifesta, chegando mesmo desde a elaboração do texto, da cena, dos momentos musicais e da sua encenação e teatralização, o levantamento e a reflexão, por parte de todos, de questões que determinam o equilíbrio, a forma, o conteúdo e a natureza desse mesmo conteúdo. Todas as tentativas de construção e desconstrução dos elementos discursivos numa obra são o impulso necessário à procura de uma verdade, a um questionamento e a uma evolução do pensamento humano. Paralelamente, a expressão e comunicação através do corpo, numa manifestação verbal e não-verbal e a prática performativa são atividades que possibilitam o desenvolvimento da capacidade criativa e imaginativa dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, promovendo a recriação de experiências de vida, bem como a de situações imaginárias da sua própria criação. As vantagens e benefícios da expressão dramática e musical no ser humano são inúmeros e conhecidos. Podemos referir que existem determinadas capacidades físicas que não podem ser ignoradas no desenvolvimento de uma boa expressão corporal, tais como a coordenação, o equilíbrio corporal ou a fluência de movimentos. É neste campo que a expressão dramática e a expressão musical se fundem, promovendo a utilização do corpo como instrumento e meio de expressão e aquisição de competências. A utilização de arquétipos e técnicas comuns à composição musical para a criação de espetáculos onde a confluência de saber e saberes, aliada às diversas formas de questionamento do objeto artístico, com a criação de textos, assim como todo o trabalho de composição de personagens e cenários, permite ao aluno, que não pertence ao universo artístico, de contactar com realidades complementares das que normalmente se lhe afiguram, permitindo-lhe não só o trabalho contínuo em equipa, mas, e também, a responsabilização perante um resultado que se quer coerente e capaz de transmitir uma mensagem pela qual são responsáveis e que poderá influenciar positiva ou negativamente o outro. Simultaneamente, todo o trabalho de pesquisa histórica, cultural, musical ou outra envolvidos no processo, mostram-se de cabal importância no processo educativo, pelo

PROCESSOS COLABORATIVOS DE CRIAÇÃO ARTÍSTICA E MUSICAL COMO FERRAMENTA DE DESENVOLVIMENTO COGNITIVO, AFETIVO E CIVILIZACIONAL EM ALUNOS DO 1º CICLO DO ENSINO BÁSICO

envolvimento que aportam em sala de aula e, no momento final de avaliação, no resultado que se traduz pela realização do espetáculo em sala de concerto.

No âmbito deste projeto, foi delineado, composto, implementado e criado um conteúdo didático-pedagógico que se designou de *A Branca de Neve e os Sete Foliões*, o culminar de todo o processo criativo. Apresentado publicamente, o espetáculo pretendeu desenvolver diversas competências ao nível das expressões não só musical, como visual, dramática e físico-motora revelando-se uma experiência performativa de inegável valor didático e social e uma atividade lúdico e performativa capaz de evidenciar uma outra atitude moral e cívica que modificou a todos os intervenientes. Sabendo da necessidade de formar, não só do ponto de vista académico e científico, mas sobretudo do ponto de vista moral, ético e cívico, foi decidido que seria realizado um espetáculo onde se apresentariam e trabalhariam conteúdos delineados e planeados segundo os conteúdos e critérios de avaliação presentes nos programas e metas curriculares dos alunos, mas também aqueles decorrentes dos assuntos e temas da atualidade, e que são do conhecimento, discussão e reflexão geral, nomeadamente a inclusão, o respeito, a diferença, o nós, o eu e o outro. Assim se fez, e assim se obteve uma determinação maior por parte de todos em relação ao evidenciado.

Referências Bibliográficas

- Arnaiz, P. et al. (1999). Trabajo colaborativo entre profesores y atención a la diversidad. *Comunidad Educativa*, n. 262, 29-35.
- Caspurro, H. (2006). Efeitos da aprendizagem da audição da sintaxe harmónica no desenvolvimento da improvisação. Tese de Doutoramento inédita. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Damiani, M. (2008). Entendendo o trabalho colaborativo em educação e revelando seus benefícios. *Educar*. Curitiba: Editora UFPR. Recuperado em 30 de março de 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/er/n31/n31a13>
- Goés, M. C. R., & Smolka, A. L. B. (Org.) (1997). A significação nos espaços educacionais: interação social e subjetivação. Campinas: Papyrus.
- Lopes da Silva, I. (Coord.) (2016). Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar. Lisboa, Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE):Autor. Recuperado em 6 de setembro de 2017 de <http://www.dge.mec.pt/ocepe/node/46>
- Magalhães, M. (1964). *A Criança e o Teatro*. Brasil, Ministério da Educação e da Cultura: Autor.
- Sharp, C. (2004). Developing Young Children's Creativity: what can we learn from research? Recuperado de <https://www.nfer.ac.uk/publications/55502/55502.pdf>

ANTES DA ARTE E ATRAVÉS DA ARTE: PARA A INSTALAÇÃO BENIGNA DA INCERTEZA NA EDUCAÇÃO

Francisco Coelho Neves

Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação; Centro de Investigação e Intervenção Educativas; Fundação para a Ciência e a Tecnologia
franciscocoelhoneves@gmail.com

Educação Artística

Resumo

Este texto (1), de pendor ensaístico, partiu da observação de formações artísticas em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Nele, refletimos acerca de como a introdução benigna da *incerteza* na educação poderia contribuir para a inversão do paradigma educacional hiper-racionalizado, aproximando-o positivamente da perspetiva ontológica freireana. Sugerimos que nos coloquemos numa posição anterior à da integração da arte na educação procurando lugares de questionamento que radicalizem, ainda que filosoficamente, a posição perante a *certeza* – a normalização, a formatação, a tecnicização, a estigmatização, a exclusão, o controlo e a uniformização; só assim se poderá pensar numa educação que respeite a “ontológica vocação de ser sujeito” (Freire, 1967, p. 36), uma vocação incompleta, inacabada e inconclusa, portanto, subjetiva e em devir, que nos deve, constantemente, colocar em estados reflexivos, críticos e questionadores, e nos quais a arte poderia assumir um papel fundamental.

Palavras-chave: arte, educação, incerteza.

Abstract

This paper, near the essay configuration, settles in the observation of artistic formations in schools of 1st Cycle Basic Education. In it, we reflect on how the benign introduction of *uncertainty* in education could contribute to the inversion of the hyper-rationalized educational paradigm, bringing it positively closer to the Freirean ontological perspective.

We suggest that we place ourselves in a position prior to the integration of art in education, looking for places of questioning that radicalize, even if philosophically, the position of certainty - standardization, formatting, technicization, stigmatization, exclusion, control and uniformity; only in this way

can we think of an education that respects the "ontological vocation of being subject" (Freire, 1967, p. 36), an incomplete, unfinished and unconclusioned vocation, therefore, subjective and in becoming, which must constantly place us in reflective, critical and questioning states, in which art can play a fundamental role.

Keywords: art, education, uncertainty

| Encaixar Quadrados Em Triângulos

Este texto assenta as raízes na observação de formações artísticas (em áreas distintas) realizadas em período letivo, em escolas públicas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Não serão aqui enunciadas as escolas em questão ou a totalidade das áreas artísticas observadas porque se trata de uma investigação em curso, sendo também por essa razão, este texto, não um artigo de configuração clássica, no sentido do seguimento de uma estrutura académica onde a lógica da apresentação se ergue através dos passos da investigação (problemática, recolha de dados, análise e discussão dos resultados). Este texto configura-se, antes, como um texto crítico e reflexivo, onde propomos uma leitura sobre a integração da arte na educação e sobre processos pedagógico-didáticos associados, procurando uma problematização que, porventura, inverta o(s) paradigma(s) instalado(s).

Devemos, no entanto, e antes de centrarmos a discussão no essencial, situar o nosso posicionamento. Quando falamos de arte na educação – não debatendo a apropriação de denominações possíveis como educação artística, educação pela arte, arte/educação, arte em educação, educação através da arte, etc., com origens, interpretações, propostas e abordagens divergentes ou confluentes – argumentos haveria para justificar e legitimar a relação próxima entre ambas e a importância da integração harmoniosa e sistémica da primeira na segunda: da neurociência à psicologia, das ciências da educação à filosofia, em inúmeras áreas têm vindo a apresentar-se fundamentos sólidos que estruturam uma arquitetura científica e ideológica que coloca a arte como uma das dimensões fundamentais no processo de desenvolvimento humano. Vozes há, portanto, que solicitam um maior reconhecimento da arte na educação, procurando, para o efeito, diferentes estratégias que advém, naturalmente, do campo (no sentido bourdieusiano) onde se enraízam.

Nesse sentido, optamos por iniciar o texto com uma nota prévia, em jeito de autoanálise. Por motivos de ordem vária, talvez pela vontade sincera de operar uma mudança no paradigma de sistemas educativos em falência, somos levados em lutas altruístas que se acercam perigosamente do umbigo. Passamos a explicar. Catarina Martins (2013) refere que "*the arts in education were developed as salvation narratives of the soul*" (p. 68); essas narrativas enquadram-se em momentos específicos da história da educação, nomeadamente na dos

movimentos de educação artística que envolveram diferentes quadrantes sociais, culturais e políticos numa tentativa de controlar e disciplinar as sociedades, em particular crianças e/ou adultos que mostrassem comportamentos ou condutas desviantes. Poderíamos também referir a abordagem de Friedrich Schiller que “propõe a educação estética como meio para a conquista do homem ideal” (Moreira, 2007, p. 161) ou, mais tarde, Herbert Read (2010) que sugere que educar pela arte é educar pela paz, ambos influenciados por contextos particularmente difíceis, a Revolução Francesa e a Segunda Guerra Mundial, respetivamente. As motivações e/ou razões anunciadas hoje, para que a arte tenha uma importância maior nos sistemas educacionais são, ou deveriam ser, de índole distinta. Todavia, e recorrendo à obra de Bob e Roberta Smith (2016), “*All Schools Should Be Art Schools*”, há perigos evidentes nas narrativas radicalizadas e monofocais que alavancam a sua existência em fundamentalismos científicos e/ou ideológicos, ainda que alicerçados numa genuína e bem-intencionada vontade de *salvação*. Fomos, em determinado momento da investigação em curso, tentados a achar que a solução – e seguindo a linha do artista/ativista Joseph Beyus (2011), que considerava a arte a única força revolucionária (2) – seria a de fazer cumprir a máxima do artista britânico. A chave do erro, contudo, está no verbo *fazer*; *fazer* cumprir, ou pensar que assim se salvaria a humanidade, é desrespeitar, paradoxalmente, os fundamentos de liberdade e de democracia pelos quais se batem quem entende que a arte deve, e pode ser realmente importante para a melhoria do mundo que partilhamos. Seguindo esse raciocínio, é-nos útil o pensamento de J. Krishnamurti (2016): “Há muita gente que se revolta contra as ortodoxias estabelecidas apenas para logo a seguir cair em novas ortodoxias, noutras ilusões” (p. 8). É, por isso, perigoso e ilusório, falar terminantemente em educação *por*, *através de*, ou *pela(o)* arte, filosofia, ciência, desporto, ou outra área, disciplina ou campo quaisquer. A educação está na vida como a vida está na educação, sendo dimensões inseparáveis de uma globalidade complexa que é o cosmos, o mundo, as comunidades, as pessoas, a natureza e todas as relações objetivas e subjetivas entre si.

O que queremos fixar, neste ponto inicial do texto, passa, em primeiro lugar, pela ideia de que é preciso pensar a educação de uma forma global, entrecruzando diferentes áreas e, em segundo lugar, que os “inimigos” da arte estão, por vezes, dentro da própria arte e que quem faz ou defende a arte são, em alguns casos, as próprias pessoas que a tentam integrar nos sistemas educacionais, propondo narrativas que a afastam em vez de a aproximar. O que afirmámos parte da constatação de que algumas práticas observadas recorrem, de facto, à arte, mas fazem-no de formas instrumentais, superficiais, exclusivamente lúdicas, desvinculadas socioculturalmente, ou de outras formas nocivas. O movimento criado pelo ímpeto esbarra, em muitos casos, na compreensão que se constrói da arte e naquilo em que a tentam transformar para que se possa integrar em sistemas que, originariamente, não são idealizados para as receber ou que, quando as recebem, as configuram à sua imagem.

Como iremos referir, a propósito das observações efetuadas, quando ouvimos falar de arte na educação e, cada vez se discute mais a problemática, parece estar-se a tentar encaixar um quadrado num espaço triangular. Provocatoriamente, a arte poderia colocar em evidência questões filosóficas que nos levariam a discutir a validade das formas geométricas, o conceito de medida espaço-temporal, ou as noções de normalidade e loucura à luz da psicologia comportamental, mas se olharmos apenas à dificuldade física que a situação enunciada apresenta, reparamos que estamos a tentar adaptar o inadaptável; se assumirmos, arriscadamente, que a arte talvez não tenha lugar nos sistemas educacionais tal como eles existem, seremos, perplexamente, mais livres, ou *livres outros*, para repensar o problema. É aqui, neste ponto sensível e polémico, que alicerçamos a hipótese que expomos neste texto. Teremos, talvez, que colocar-nos antes da arte (se isso é possível), ainda que pensando através desta, para problematizarmos a própria relação entre os dois conceitos e para procurarmos uma possibilidade harmoniosa de integração na educação que, porventura, esteja num vazio *por vir* ou *por ver*.

Na Gaiola Evadem-se As Asas – Dois Paradoxos

A arte na educação – e alicerçamos a nossa visão na bibliografia, nas observações realizadas de sessões de formações artísticas em período letivo em escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico e nas entrevistas feitas a atores desses e de outros contextos educacionais e artísticos – encontra-se encurralada entre sentidos divergentes: 1) um que se prende com a legislação, as diretrizes, os pareceres, as avaliações, os programas, as metas, que a procuram enquadrar (de forma pouco eficaz) e integrar (de forma pouco precisa) num sistema (3) viciado *a priori*; 2) outro que tem que ver com aquilo que os professores e os alunos efetivamente trabalham em sala de aula e as perguntas que daí derivam, como? porquê? para quê? em que condições? com que preparação? com que objetivos? 3) e, um último, que advém do segundo e que está antes dos próprios contextos educacionais, que tem que ver com o entendimento do que é a arte e o artístico. Estamos cientes que apenas uma dessas questões promoveria discussões complexas sobre temas como a formação docente, a avaliação, os currículos, o desenvolvimento da criança, a filosofia da arte, mas o que nos interessa focar são algumas das incongruências pedagógico-artísticas observadas bem como avançar com explicações, ainda que parcelares, para que estas se manifestem.

Começemos por abordar três linhas iniciais da problemática, que enquadram o nosso posicionamento e que constituem, nomeadamente a última, o elo de ligação para o tema central do artigo.

A primeira questão, e que começa no desenho ideológico-político, é a do tempo. Na matriz curricular do 1º Ciclo do Ensino Básico é firmado um mínimo de 3 horas semanais para as

Expressões Artísticas e Físico-Motoras. A primeira observação é de que o tempo tem uma importância relativa. Podemos constatar que são poucas as horas destinadas às artes em comparação com as atribuídas ao Português e à Matemática (mínimo de 7 horas semanais) – acrescentando que estão agrupadas com as atividades físico-motoras e para não referir os problemas de interpretação, distinção e propósito que tais categorizações levantam (4) –, no entanto, a questão do tempo que ocupam nos currículos não é linear ou tão-somente proporcional. O problema central tem que ver com a utilização e utilidade do tempo reservado a essas atividades. Quando estes períodos não são utilizados para “compensar” matérias atrasadas das disciplinas “importantes” ou “sérias”, o que acontece frequentemente, servem para “entreter” e “passar o tempo”, como veremos; é evidente, pois, que o *significativo* advindo da possibilidade da *experiência artística* deve sobrepor-se à instrumentalização da arte e dos alunos, mas o que se verifica é uma série de abordagens que negligenciam, secundarizam ou desviam o interesse desses momentos. Trata-se de uma questão de qualidade. É essencial valorizar o tempo legislado e depois discutir se é suficiente ou não.

A segunda questão é a do espaço, porventura mais complexa. A relação com o espaço é fundamental: da sala, da escola, dos objetos e da movimentação dos indivíduos. O espaço formatado da sala de aula, com filas de mesas e de cadeiras, alunos de costas voltadas e emparelhados, não é, efetivamente, uma disposição que promova uma dinâmica profícua no sentido do desenvolvimento de um trabalho participativo, democrático, coletivo, reflexivo – embora não queiramos recusar liminarmente que essa organização tenha vantagens, dependendo, obviamente, do tipo de trabalho e de objetivos propostos. Em algumas das sessões observadas foi possível, com a colaboração da escola e particularmente do professor titular, inverter essa concepção clássica de sala de aula, tornando-a mais “livre” ou, se quisermos, oficial. Nesses casos, foi interessante perceber como as dinâmicas espaciais mudavam e os alunos fluíam mais ou menos livremente por esse “lugar aberto”. A revelação foi a de que de um caos aparente, que por vezes emergia como uma figura natural do processo de criação, resultavam, maioritariamente, dinâmicas de trabalho fortes, com ligações e entreajudas, claro, em confronto com o(s) outro(s), logo, mais difíceis, mas proporcionalmente recompensadoras. A relação que criamos com os espaços é de certa forma recíproca e variável porque há um conjunto de vetores que se trespassam subjetiva e objetivamente, mas é essencial pensar nessa relação e se os espaços atuais estão ou não a criar condições favoráveis ao desenvolvimento integral das crianças. Vygotsky (2004), em 1930, sublinhava a importância de contextos desafiantes; volvidos 34 anos, Marian Damion e a sua equipa, no âmbito de uma investigação neuroanatômica que deu origem ao conceito de plasticidade cerebral, chamavam a atenção para a importância dos “ambientes enriquecidos” (Damion, 1964); e poderíamos referir os anteriores contributos de tantos outros autores, como Maria Montessori, para estranhar que continuemos a replicar condições que limitam, de múltiplas formas, o desenvolvimento dos alunos.

A terceira questão, ligada às anteriores, é a dos professores. Nos casos observados, em que artistas e/ou formadores realizavam uma série de formações durante o período letivo, o professor estava na sala de aula, embora casos houvesse em que se ausentava por períodos de duração variável. Essa relação, professor-formador, é interessante e complexa, derivando daí, na maior parte dos casos, o melhor ou pior desenrolar das sessões. O mais importante, contudo, tem que ver com atos pedagógico-didáticos observados que configuram um posicionamento conceptual e ideológico preocupante relativamente ao papel da arte na educação e que, no caso estudado, teve implicações diretas no trabalho desenvolvido pelos formadores. Como referimos na questão do tempo, percebemos, e os formadores depararam-se com as dificuldades daí advindas, que os alunos estavam parcamente preparados para lidar com diferentes tipos de expressão artística, aliás, contemplados nos documentos orientadores. Como Raul Brandão (2003) escreveu, “O hábito tem profundidades de léguas” (p. 39). Se nas horas destinadas às expressões artísticas os alunos se limitavam, como foi percebido, a colorirem fotocópias ou a compensarem matérias de outras disciplinas, tornava-se mais difícil promover ou implementar outro tipo de práticas. Mas, para além, das questões técnicas, e a arte é muito mais do que execução (5), levantaram-se outras, de um âmbito mais profundo, que estavam relacionadas, pensamos, com uma interiorização de um certo entendimento de arte e de artístico. Observamos atos que se configuram, na sua globalidade, persistência e lógica, como uma moralização estética e ideológica, normalizando e regulando o corpo de educandos numa massa uniforme de repetidores. Condutas que passavam, em alguns casos, pela destituição do valor artístico de determinada obra (6) que o aluno realizava, legitimando essa desvalorização em argumentos sem validade artística, científica ou, mais importante, pedagógica. Argumentos colados a uma preconceção questionável daquilo que é ou não arte, devendo um desenho, por exemplo, seguir determinados padrões de proporção anatómica válidos à luz desse entendimento frágil, erguido por diversos motivos alguns dos quais enraizados inconscientemente.

As explicações para que a arte tenha uma função meramente ornamental e fundamentalmente técnica (e mesmo aí limitada) na escola são várias, mas uma delas está presa à replicação de modelos aceites: a arte, ou está destinada a génios iluminados, ou se vincula a uma imitação (com que legitimidade?) da realidade observável, ou reproduz modelos conhecidos e básicos de manipulação plástica de certos elementos que adornam as festividades do calendário. A formação de professores tem, obviamente, uma relação direta com esta problemática. Entrevistámos professores que nos relataram lacunas ao nível da formação em educação artística, sentindo-se, portanto, impreparados para trabalharem a esse nível nas salas de aula. É, aliás, recomendado pelo CNE (2013) que “se revejam as opções da formação inicial e contínua de educadores e professores, no pressuposto de que os docentes precisam de desenvolver saberes e estratégias pedagógicas e didáticas, visando fortalecer a cultura artística dos alunos” (p. 4272).

ANTES DA ARTE E ATRAVÉS DA ARTE: PARA A INSTALAÇÃO BENIGNA DA INCERTEZA NA EDUCAÇÃO

Há, todavia, outras explicações que, como referimos, nos parecem bastante mais profundas e preocupantes. Foi, em parte, o sentimento de uma angústia que deriva de um problema aparentemente irresolúvel que nos permitiu elaborar a proposta de pensamento que agora apresentamos: refletir a partir de um posicionamento anterior ao da tentativa malograda de encaixar um quadrado num triângulo. O vírus instalou-se endemicamente, urge pensar a arte na educação antes da arte na educação, mas procurando entendimento através da arte. Para esse fim, expomos dois paradoxos que nos ajudam na leitura da problemática.

O primeiro paradoxo, e saindo do âmbito estritamente escolar, é proposto por Lipovetsky e Serroy (2014) que sugerem que na “época hipermoderna estamos cada vez mais abertos à arte, mas esta é cada vez menos capaz de nos tocar profundamente e de criar uma «participação vital»” (p. 442). Os autores sublinham ainda que a arte apenas “toca de modo epidérmico” (p. 442). A linha defendida é a de que estamos a assistir a uma hiperestetização que abarca domínios públicos e privados, que transforma as cidades em museus, os produtos em desejos, os indivíduos em “consumidores bulímicos de novidades” (Lipovetsky & Serroy, 2014, p. 69), estabelecendo uma “subordinação da estética ao económico” (Lipovetsky & Serroy, 2014, p. 121) como, nas palavras de um autor que se coaduna com esta leitura, “a arte se tivesse tornado um princípio de fermentação do capitalismo” (Menger, 2005, p. 45). Neste contexto, a arte obedece a critérios que a afastam da possibilidade de se configurar como um meio de *participação vital*, numa inversão irónica e paradoxal da sua própria origem e significado. Estamos na presença de uma massificação de estratégias económicas que instrumentalizam a arte e criam uma rede globalizada de estímulos que apagam, de certa forma, o vínculo a estados de reflexividade e criticidade desejáveis. Essa rede, com uma velocidade extraordinária ao nível dos estímulos psicológicos e sensoriais, reduz as oportunidades de leitura esclarecida, sobretudo apagando ou obscurecendo – por vezes através de uma transparência perversa e paradoxal (Han, 2014) – as entrelinhas do mundo e dos agentes da dominação, alimentando, através de um cerco apertado, sem lugar para o tempo e o espaço, um andamento desconsciencializado alavancado “na excrescência da imagem, [que origina a] retracção do sentido” (Lipovetsky & Serroy, 2014, p. 315). Os autores rematam, este estado “tem mais a ver com um mundo frenético e dopado do que com uma vida semelhante a uma obra de arte” (p. 464) e lançam um desafio: a “modernidade ganhou o desafio da quantidade, a hipermodernidade deve relançar o da qualidade na relação com as coisas, com a cultura, com o tempo vivido” (p. 486). Acrescentaríamos, na relação entre pessoas, comunidades e culturas, mas juntar-nos-íamos no apelo e na leitura.

O que este paradoxo traz é uma hipótese para entender que os problemas de integração da arte na educação estão tacitamente ligados aos que lhe são exteriores (7). A educação pública, pelas instituições que a representam, as escolas, está obviamente ligada aos contextos em que se insere e aos indivíduos que têm vida para além das suas paredes, inclusivamente os professores. O desafio passa, seguramente, pela compreensão das esferas

ANTES DA ARTE E ATRAVÉS DA ARTE: PARA A INSTALAÇÃO BENIGNA DA INCERTEZA NA EDUCAÇÃO

que dominam e manipulam as diferentes dimensões da vida pública e privada, promovendo formas de pensamento disruptivo, embora informado e crítico, que as possam questionar e propor soluções. Numa era em que é tão aclamada a criatividade (8), e não entraremos nessa discussão, como se percebe que estejamos tão dominados pela uniformização do gosto, a homogeneização dos espaços culturais e sociais, a rapidez e efemeridade dos movimentos de solidariedade virtual, a inflamação e radicalização de atitudes perante a diferença, a globalização e mercantilização da educação que deveria, em sentido contrário, afastar-se da contaminação do capital, do mediatizado, do volátil, para, em sentido contrário, se firmar como um lugar de reflexão, de pensamento, de partilha, de compreensão, de tempo; tempo para auscultar, perceber, experimentar, criar e devolver à sociedade visões, propostas, ideias de um mundo melhor em que as diversas dimensões humanas se equilibrem? Não é este mundo dopado que deve infetar as escolas com a virulência da sua insanidade, mas sim a escola que deve propor estados de serenidade cognitiva e emocional que lidem e lutem contra uma série de movimentos negativos que nos toldam a liberdade e a possibilidade de sermos felizes.

O segundo paradoxo estabelece-se facilmente e tem como dois pólos as conceções objetiva e subjetiva de arte, que parecem dividir o indivisível. A primeira estabelece padrões de aceitação (e comodidade) que levam a que a arte possa ser integrada nos sistemas de ensino. Trata-se, no entanto, de uma manipulação da arte, instrumentalmente limitada, para se colocar ao serviço de mecanismos de domesticação, de replicação e de controlo (no sentido foucaultiano). Essa ferramenta é utilizada com a legitimidade vinculativa da avaliação – de que são sinais irreduzíveis as incompreensíveis provas de expressões artísticas do 1º ciclo. A certeza do que é ou pode ser avaliável quantitativamente, em grelhas esvaziadas de sentido e significado, produz didáticas empobrecedoras artística e pedagogicamente, perpetuando modelos normalizadores e anti criativos. Esse espartilho ideológico, que divide a arte em duas ilhas, a da luz (do que se pode verificar, medir, regular) e a da sombra (do que dificilmente se mede ou engaveta), fomenta que se prolonguem os aulidos da mitificação e mistificação da arte e do seu flanco obscuro, entendido como subjetivo, onde residem os pseudo-misteriosos segredos da criação. Se aceitarmos essa separação, o paradoxo adensa-se porque talvez seja na penumbra, um lugar entre a luz e a sombra, que estão as dimensões pedagógicas mais interessantes. É na união desses pólos que reside o sentido maior da arte, confluindo intrinsecamente para a constituição positiva da sua inutilidade e força, e para o seu posicionamento epistemológico e filosófico ambíguo, aberto, incerto, por um lado, e, por outro, para a sua instrumentalização aquando de uma abordagem que a utilize num sentido multidimensional – cognitivo, sensorial, emocional, físico, técnico, performativo, interpretativo, etc.

À separação paradoxal que permite a entrada do objetivo e barra a do subjetivo deve propor-se uma união profícua entre secções (que talvez não sejam dissociáveis) conferindo à arte,

enfim, um significado pedagógico relevante. Contudo, para que isso possa acontecer, teremos que pôr em causa fundações antigas que persistentemente minam a entrada da arte nas escolas. Essa revolução só poderá ser feita através de uma problematização profunda do adquirido, do certo, do conhecido, testando a validade da construção realizada até ao presente, no fundo, procurando a validade do ponto em que nos encontramos, como aqui chegamos e quem é que somos (ou vamos *sendo*, no sentido freireano). Só através desse retorno – reconhecemos, extremamente complexo – poderemos mudar o triângulo. Ou pelo menos tentar, já que as perguntas são mais do que as respostas.

Para A Instalação Benigna Da Incerteza Na Educação

A nossa proposta parte da ideia de que a arte, para que possa efetivamente entrar nas salas de aula assumindo um papel pedagógico importante, tem que se colocar a montante da sua inclusão, servindo, paradoxalmente, de fonte da discussão e da reconfiguração pedagógico-didática. Arte e educação estão estreitamente ligadas, ambas confinadas ao princípio aglutinador da *incerteza*, embora uma o assuma e a outra o rejeite, respetivamente. Dessa forma, pensamos que sobre a ideia de instalação benigna da *incerteza* se poderão tecer algumas reflexões pertinentes para a integração e importância da arte na educação.

Começamos com uma pergunta: porque é que o habitual é habitual? Martin Heidegger (2008) diz-nos que o “que nos parece natural é unicamente o habitual do há muito adquirido, que fez esquecer o inabitual, donde provém. Este inabitual, todavia, surpreendeu um dia o homem como algo de estranho, e levou o pensamento ao espanto” (p. 17). Não entrando na complexidade do conceito de espanto, caro ao filósofo alemão, parece-nos de relevada importância pensar em formas de questionamento ancoradas nessa raiz; um questionamento agressivo, que coloque em ação o choque originário do espanto. Se o espanto é uma raridade que se vai desvanecendo com os anos (e devemos perguntar porquê), o espanto agressivo é-o ainda mais, e essa capacidade de agarrar e mobilizar o momento gerador de uma série de dimensões relevantes para o interesse efetivo e emocionalizado é o único canal para aprendizagens e partilhas significativas. Essa raridade é, ainda, altamente paradoxal, já que seria de esperar que os sujeitos envolvidos num processo de crescimento e de desenvolvimento, onde há uma cornucópia infinita de *coisas por vir*, se espantassem frequentemente. A realidade escolar, no entanto, e com algumas exceções, devolve-nos uma monotonia cinzenta, como um lago de águas quietas onde se vão deixando desmaiar criaturas outrora vivas, cintilantes, curiosas. É urgente questionar o habitual, mobilizando e promovendo condições para que emirjam o espanto, o ímpeto, a empatia, a energia, e a pergunta disruptiva, reconfigurando o paradigma da certeza e do equilíbrio, que

paralisaram o movimento, para o da incerteza e do desequilíbrio, que o poderão reiniciar. Mas vamos por partes.

Alberto Pimenta (2014), no livro o "*Bestiário Lusitano*", coloca um papagaio a refletir sobre a mesma questão:

aprendi a dizer o que dizem que se pode dizer, diz ele de dentro da sua gaiola, mas como dizem que o que se pode dizer apenas é o que já foi dito, diz ele de dentro da sua gaiola, só aprendi a dizer o que já foi dito, diz ele, e como não aprendi também a dizer o que ainda não foi dito, diz ele, não sei se só digo aquilo que sei ou se só sei aquilo que digo (p. 7).

Neste excerto, está presente a ideia de Heidegger (2008), o que é aquilo que já sabemos? ou o que é o habitual e porque é habitual? mas Alberto Pimenta (2014) adiciona as perguntas: o que aprendemos? como aprendemos? aquilo que dizemos é o que sabemos? aquilo que dizemos é o que já foi dito? Estas questões poder-nos-iam levar a complexas indagações filosófico-linguísticas e metafísicas, mas, essencialmente, problematizam, revolucionam até, a forma como podemos pensar naquilo que dizemos e porque o dizemos, instituindo senão uma perplexidade fundamental pelo menos um foco direcionado à origem das certezas, tanto dos conceitos e das ideias como das formas de os expressar – duas dimensões fundamentais e intrinsecamente ligadas. Para além dessa relação intrincada, o papagaio propõe que aquilo que dizemos está, muitas vezes, apenas ancorado no que está para trás, no passado; se essa premissa é evidente é igualmente claro que não deveria ser a razão para não questionarmos as fundações dessa propriedade e, se necessário, subvertê-las positivamente. Mas, porque assim não funcionam as instituições educacionais, na sua maioria, incorporamos na nossa identidade a ideia (e até a impossibilidade cognitiva) de que o mundo ruirá se arriscarmos outra coisa, outra linguagem, outro pensamento, outra cor, outra atitude, outro gesto, outro *outro*, presos que estamos àquilo que nos deixam, ou não, *ser* e *acontecer*. Nesse sentido, da permissão que nós mesmos *sejamos* e *aconteçamos*, de múltiplas formas, e focando novamente nos alunos, Hannah Arendt (2000) sublinha que a educação é “o lugar em que se decide se se amam suficientemente as nossas crianças para não as expulsar do nosso mundo [...], para não lhes retirar a possibilidade de realizar qualquer coisa de novo, qualquer coisa que não tínhamos previsto” (pp. 52-53).

Trata-se, essencialmente, da criação de condições fundamentais de liberdade, de expressividade e de criatividade. É isso que devemos discutir. Como Valqueresma e Coimbra (2013) colocam:

Assumindo [...] que qualquer indivíduo criativo é sempre um ser do seu tempo e da sua época, sustentamos que a cultura determina substancialmente a orientação e a produção criativas, sendo crucial que se reúnam, em paralelo,

condições psicológicas e materiais para que qualquer invenção ou descoberta se manifeste (p. 142).

Mas, como se criam as condições e de que condições falamos? Para abordarmos essa questão, teremos que recorrer à natureza (se é que há uma) da existência, que tem a ver, afinal, com uma questão tão simples como a da sinceridade; do retorno à existência ontológica; da admissão do que somos ou, como supracitado, do que *vamos sendo*, segundo a perspectiva freireana.

Paulo Freire (1997) deixou-nos um legado inestimável para a compreensão profunda, aberta e complexa dos sujeitos, da existência, do *ser*. Ele fala de uma “ontológica vocação de ser sujeito” (Freire, 1997, p. 36) e de uma educação que não negue essa condição. Essa ontologia, que Paulo Freire foi desenvolvendo ao longo da sua obra, assenta, fundamentalmente, na caracterização do sujeito enquanto um ser incompleto, inacabado e inconcluso. Essa perspectiva de nada serviria se ficasse infundada numa ideia vaga, e óbvia, da incompletude dos seres sempre nascentes que somos, todavia, a leitura que o autor nos propõe é de que essas dimensões dos sujeitos estão em ligação constante e mutável com os contextos pessoais, comunitários e culturais, mas também com o próprio tempo, de que o homem tem consciência, que lhe devolve a finitude da sua condição mas que lhe permite interferir e transformar(-se) *com* o mundo. A conscientização freireana e, por isso, os métodos desenvolvidos pelo educador, ergue-se primeiro pela compreensão da incompletude ontológica que deve firmar a complexidade e subjetividade de cada ser humano e do mundo que habitam. É, portanto, impossível erguer algum tipo de epistemologia educacional se não se alicerçar o edifício metodológico e ideológico na concepção de que nada está acabado e de que tudo está em devir, *sendo* e *acontecendo*, numa mutação em que a única constante é a incerteza. Nada tão simples e tão complicado como isto. Mas essa conscientização, que gera sentido e significado reais, é uma miragem nos sistemas educacionais hiper-racionalistas que privilegiam e premeiam comportamentos de repetição, de controlo, de formatação, de aprisionamento de expressividades individuais, em nome de uma preconcepção que capturou os sujeitos numa idealização que lhes firmou o perímetro, cercando-os de estigmatizações, rótulos e classificações, cada marca subtraindo uma fração daquilo que poderia mas que já não vai ser aquele sujeito coartado, desviado, então, da sua inteira *vocação ontológica*.

Não entraremos na profundidade da conceptualização freireana, nem nas especificidades contextuais da época em que foi firmada, mas uma pergunta impõe-se: hoje, num presente diferente – líquido, recorrendo a expressão de Bauman (2011) – mas com problemas fundamentais de sentido e de valores, estará a escola, replicando-se num paradigma hermético, descontextualizado e ideologicamente neoliberal e capitalista, a negar essa *vocação ontológica*? Que condições se oferecem para que os sujeitos se desenvolvam tendo em conta a caracterização freireana de ontologia que se tece essencialmente sob o signo da incompletude existencial, do permanente e indefinível *acontecimento ser* que perpassa um

ANTES DA ARTE E ATRAVÉS DA ARTE: PARA A INSTALAÇÃO BENIGNA DA INCERTEZA NA EDUCAÇÃO

tempo em que o sujeito se vai construindo através de dimensões negadas nas escolas como a hesitação, a dúvida, o desequilíbrio, o erro, a ambiguidade, a subjetividade, a imperfeição, a perda, a fragilidade?

Todos nós, uns negando mais do que outros, nos definimos por entre essas dimensões líquidas que aqui agrupamos sob o conceito da *incerteza*. Um conceito que permeia inevitavelmente tudo quanto constitua a vida, o acontecimento flutuante e imprevisível *vida*, mas que é afastado de um sistema preditivo e predatório como é o educacional; o primeiro no sentido em que procura prever, nomear, classificar, controlar todos os elementos desse sistema, o segundo na medida em que, com essa obsessão, arruína a *ontológica vocação de ser sujeito* de crianças em pleno desenvolvimento, retirando-lhes, de certa forma e sem querermos ser fatalistas, a própria vida, através de um golpe violento na sua liberdade.

Albert Camus (2016) fala da “nostalgia de unidade, esse apetite de absoluto, [que] ilustra o movimento essencial do drama humano” (p. 26). E continua,

se tento alcançar este «eu» de que me apodero, se tento defini-lo e resumi-lo, ele não é mais do que água a escorrer-me por entre os dedos. [...] Mesmo este coração, que é o meu, ficar-me-á para sempre incompreensível. O fosso entre a certeza que tenho da minha existência e o conteúdo que tento dar a essa certeza, nunca estará cheio. Serei para sempre estranho a mim mesmo (p. 27).

A certeza não é mais do que uma ilusão; uma ilusão propagada a todas as dimensões da vida pública e introduzindo-se na privada, camuflando, perigosamente, manifestações pessoais que se desenvolvem exclusivamente no interior de sujeitos perturbados com a sua própria diferença, dúvida ou dor. A educação tem o dever ético de se transformar, invertendo a normalidade insana da certeza, em que encarrilou, para a anormalidade sã da incerteza. Falamos de uma incerteza – não “que aconteça ao homem desorientar-se, perder-se na sua vida, mas que a situação do homem, a vida, é a desorientação, é estar perdido” (Ortega y Gasset, 2000, p. 103).

Mas como se faz? Como se instala benignamente a incerteza na educação? Não temos uma resposta evidente para essa questão, muito teria que mudar: ideologias e matrizes civilizacionais e políticas, formação de professores, espaços escolares, filosofias e métodos pedagógicos e didáticos, currículos, etc. Porém, o que parece uma montanha inescalável pode ter pequenos pontos de apoio por onde se a possa ir escalando, um pé de cada vez. A ordem da mudança é também complexa, mas há situações que podem ir mudando, sem necessidade de transformações radicais ou até utópicas. Na autonomia da sala de aula, por exemplo, há um espaço privilegiado de liberdade para o professor trabalhar com os alunos. Bem sabemos como esse espaço está condicionado pelo currículo, pela formação do professor, pelo tempo, pelo número de alunos, pelas metas, pela avaliação, mas, ainda assim, não deixa de ser um espaço de moderada liberdade. E aqui, sim, a arte pode ter um

ANTES DA ARTE E ATRAVÉS DA ARTE: PARA A INSTALAÇÃO BENIGNA DA INCERTEZA NA EDUCAÇÃO

papel fundamental, mas apenas depois de enraizada a mudança mental que propomos, assumindo a incerteza como um barco à deriva de que todos somos tripulantes e utilizando-a em benefício da educação e do desenvolvimento dos alunos, como retomaremos.

Também ao nível curricular poderão ser tomadas decisões (das quais vemos os primeiros passos com a medida da Autonomia e Flexibilidade Curricular, esperemos pela concretização e resultados) que flexibilizem os programas, reduzam as matérias e, acima de tudo, criem conteúdos significativos para os alunos, com os quais se identifiquem, e que permitam que parte desses conteúdos sejam definidos a nível local, pelos professores e pelos alunos, abrindo espaço a que especificidades culturais se manifestem, valorizando e promovendo ligações comunitárias e criando novas relações e significados, transformando e reinterpretando património cultural local. Nada disto é novo mas, e de forma mais direta com tópico da incerteza, que se elaborem os currículos através de matrizes que não estejam tão fortemente vinculadas a um paradigma hiper-racionalista e quantitativo, descerrando as portas das salas de aula para a entrada de tempos e de espaços destinados a um trabalho mais livre, porventura nato de propostas espontâneas ou previamente pensadas que coloquem os alunos, e os professores, perante a ambiguidade, o inesperado, de algum modo num desequilíbrio que os incline para a necessidade de encontrar estratégias de investigação, produção, expressão e comunicação criativas. No fundo, criando as tais condições para que a criatividade e a liberdade surjam, sem que tenham de estar amarradas a metas, a avaliações normalizadas (outras formas há de avaliar) ou a objetivos irrealistas que frustram todos os atores dos contextos educacionais e os remetem para esferas limitadas da existência.

Nos contextos observados, confirmamos que a presença da incerteza se afigurou sempre como um catalisador de processos ricos pedagogicamente. Naqueles em que a proposta fora, de certa forma, mais limitada ou objetiva os resultados revelaram-se menos interessantes e complexos, porque derivaram de processos dirigidos, concretos, unidimensionais. Quando observamos propostas abertas, ambíguas, desafiantes, que colocaram os alunos em posições desconfortáveis no início, no sentido de não saberem o que e como iam fazer, ou como iriam chegar a algum resultado, os processos de criação e os produtos finais foram catalisadores de dimensões múltiplas, enriquecendo e potenciando o desenvolvimento dos alunos envolvidos. Casos houve – que não citaremos por se tratar de uma investigação em curso – em que os alunos foram envolvidos em todas as fases de processos criativos abertos: na identificação de ideias, na discussão do objeto, do tema ou do problema, na elaboração do plano ou projeto, na execução das várias fases de produção implicadas no tipo de trabalho definido, e na comunicação final; fases que contemplavam áreas como a escrita, a pintura, o desenho, a escultura, a filmagem, a representação, etc., tudo ao longo da mesma formação. Esse tipo de experiência (total), por vezes difícil, e lidando com as incertezas do processo, os avanços, os recuos, as hesitações, as dúvidas,

ANTES DA ARTE E ATRAVÉS DA ARTE: PARA A INSTALAÇÃO BENIGNA DA INCERTEZA NA EDUCAÇÃO

levou a que os alunos criassem vínculos fortes com os objetos criados e com todas as dimensões que a estes estavam associadas. Foram processos em que claramente ultrapassaram a exclusividade do lúdico e do técnico, que normalmente associavam à arte, para perceberem que outros saberes, inteligências, emoções, sentidos, percepções, capacidades, se conjugam na elaboração de um objeto que é, afinal, muito mais do que um objeto desligado deles, mas que se configura como um símbolo, um fragmento de cultura e de tempo, onde aprendizagens significativas ocorreram e das quais fizeram parte. Eis se não quando da incerteza se enraízam na memória experiências, paradoxalmente, preenchidas de concretude, de sentido, de significado, de valor.

Neste sentido, a arte, ou o processo artístico, assume extrema importância porque se configura com um lugar de exploração da liberdade e da expressão da individualidade (ainda que em dinâmicas coletivas) através de linguagens originais, de formas alternativas de comunicar, de ir *sendo*. A arte questiona, ou pode questionar, permanentemente, o lugar da vida, o nosso lugar, o lugar que nos rodeia, proclamando uma inquietação eterna, mas ensinando a lidar com a incerteza e a não ter medo da ambiguidade ou da exteriorização das fragilidades que fazem parte da riqueza humana. A arte coloca em enfrentamento o sujeito com o sujeito, o sujeito com as suas fragilidades e forças, o sujeito com o mundo, o sujeito com as coisas, o sujeito com o cosmos; a arte pergunta perenemente na proporção da resposta que lhe foge e assim que a encontra já a resposta se distanciou da sua origem e o artefacto escavado se torna novamente pergunta. É nesse ciclo que a arte se intromete nas verdades falsas, por vezes fazendo parte delas, mas sempre conectada com a beleza de procurar uma resposta e compreender a vastidão e complexidade do mundo a que pertencemos.

Como colocado por Valqueresma e Coimbra (2013), “a educação artística possui o potencial de se constituir como um caminho de futuro na educação” (p. 144). Pensamos que esse caminho terá que ser feito, necessariamente, repensando as estruturas rígidas que estabelecem os mecanismos pedagógico-didáticos no sentido de as maleabilizar, adquirindo a educação um sentido totalmente revolucionário a bem da vocação ontológica dos sujeitos e do mundo em que habitam. A perspectiva da incerteza carrega também um sentido ecológico e transformador, que só a noção de tempo devolve, incutindo-nos a responsabilidade de localizar os problemas físicos e metafísicos que nos envolvem e caracterizam, deixando de os negar e assumindo que é necessária e urgente uma mudança de paradigma civilizacional e, portanto, educacional (com atenção às ortodoxias!). Um pé de cada vez, assentes no profícuo equilíbrio do desequilíbrio, talvez alcancemos o topo da montanha.

Notas

1. Enquadrado no doutoramento em curso, financiado pela Fundação para a Ciência e a Tecnologia, no âmbito da bolsa de investigação com a referência SFRH/BD/52518/2014.
2. Jorge Ramos do Ó propõe, “o maior enfrentamento que possamos fazer a qualquer lógica de dominação é o de proclamar que todo o conhecimento é de natureza essencialmente «poético-performativa»” (Niza, 2012, p. 33).
3. Na “Recomendação sobre Educação Artística” do Conselho Nacional de Educação, é reconhecida a “importância da educação artística para o desenvolvimento de cada ser humano”, sublinhando, no entanto, que “apesar do consenso referido, a presença das artes e da educação artística no currículo se afigura cada vez mais reduzida e pouco definida, não estando assegurada também a sua continuidade, coerência e qualidade” (CNE, 2013, p. 4272).
4. No documento do CNE é recomendado: “Clarificar a situação da área das Expressões no currículo do 1º ciclo do ensino básico” (*Ibidem*).
5. J. Krishnamurti apresenta uma ideia interessante, ainda que passível de ser contestada: “A existência humana é dor, alegria, beleza, fealdade, amor e, quando a compreendemos como um todo, em cada nível, essa compreensão cria a sua própria técnica. Mas o contrário não se aplica: a técnica nunca produzirá uma compreensão criativa” (2016, p. 16).
6. Bertrand Russel refere que o “homem civilizado é aquele que, quando não pode admirar, aspira mais a compreender do que a reprovar” (2000, p. 79).
7. Krishnamurti refere que a “educação está intimamente relacionada com a crise mundial atual e o educador que vê as causas deste caos generalizado deve perguntar a si mesmo como é que vai despertar a inteligência no estudante, ajudando, assim, a geração seguinte a não gerar mais conflito e desgraça” (2016, p. 21). Também Hannah Arendt apresenta uma visão sobre essa relação, colocando a tônica na responsabilidade do educador que “dá” um mundo aos alunos: “os educadores fazem sempre figura de representantes de um mundo do qual, embora não tenha sido construído por eles, devem assumir a responsabilidade, mesmo quando, secreta ou abertamente, o desejam diferente do que é. (...) a sua [do professor] autoridade funda-se no seu papel de responsável pelo mundo” (2000, p. 43). Da perspectiva da criança “objecto da educação, apresenta-se ao educador sob um duplo aspecto: ela é nova no mundo que lhe é estranho, e ela está em devir” (p. 37).
8. Valqueresma & Coimbra dizem que “a criatividade e a inovação parecem ser uma última esperança para a retórica dos discursos economicistas actuais. Quase como se fosse a única ferramenta capaz de garantir a vitória perante as adversidades do mundo competitivo em

que vivemos, a criatividade corrompe-se como valor, degrada-se como conceito e tende a dissociar-se de dinâmicas psicológicas intra e interpessoais teoricamente fundadas e metodologicamente fiscalizadas” (2013, p. 134). E afirmam que “a frequência da escola é um momento chave do desenvolvimento, crucial para a livre expressão do pensamento criativo” (p. 137).

Referências Bibliográficas

- Arendt, H. (2000). A Crise na Educação. In O. Pombo (Org.), *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 21-52.
- Bauman, Z. (2011). *Culture in a Liquid Modern World*. Polity Press.
- Beuys, J. (2011). *Cada Homem Um Artista*. Porto: 7 Nós.
- Brandão, R. (2003). *Húmus*. Porto: Porto Editora.
- Camus, A. (2016). *O Mito de Sísifo*. Porto: Porto Editora / Livros do Brasil.
- CNE [Conselho Nacional de Educação] (2013). Recomendação nº 1/2013. Recomendação sobre Educação Artística. *Diário da República*, 2ª Série, N°19, 28 de janeiro de 2013, 4270-4273.
- Freire, P. (1967). *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.
- Han, B.-C. (2014). *A Sociedade da Transparência*. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Heidegger, M. (2008). *A Origem da Obra de Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Krishnamurti, J. (2016). *A Educação e o Significado da Vida*. Lisboa: Edições 70.
- Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2014). *O Capitalismo Estético na Era da Globalização*. Lisboa: Edições 70.
- Martins, C. (2013). The Arts in Education as Police Technologies. *Governing the Child's Soul. European Education*, 43(3), 67-84.
- Menger, P.-M. (2005). *Retrato do Artista enquanto Trabalhador. Metamorfoses do Capitalismo*. Lisboa: Roma Editora.
- Moreira, R. K. (2007). Conceitos sobre educação estética: contribuições de Schiller e Piaget. *Linguagens – Revista de Letras, Artes e Comunicação*. Blumenau, 1(2), 158-169
- Niza, S. (2012). *Sérgio Niza. Escritos sobre Educação*. Lisboa: Edições Tinta-da-China.
- Ortega y Gasset (2000). Sobre o Estudar e o Estudante. In *Quatro textos excêntricos*. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 87-103

ANTES DA ARTE E ATRAVÉS DA ARTE: PARA A INSTALAÇÃO BENIGNA DA INCERTEZA NA EDUCAÇÃO

Read, H. (2010). *Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70

Valqueresma, A., & Coimbra, J. L. (2013). Criatividade e Educação. A educação artística como o caminho do futuro? *Educação, Sociedade & Culturas - Contemporaneidade na Educação Artística*, 40, 131-146

Vygotsky, L. (2004). Imagination and creativity in childhood. *Journal of Russian and East European Psychology*, 42(1), 7-97

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPETIVA ANARQUISTA: REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS MODERNAS DE SÃO PAULO

Levi Fernando Lopes Vieira Pinto¹

¹Instituto de Artes UNESP – São Paulo/Brasil, levi.papageno@gmail.com

Resumo

Este trabalho tem por objetivo compreender o conceito de educação integral elaborado por educadores anarquistas no final do século XIX e início do século XX. A importância de se compreender educação integral na perspectiva libertária é fundamental para se entender as próprias experiências libertárias, uma vez que é um dos conceitos que fundamenta a pedagogia anarquista e foi revisitado por autores libertários como Tolstói, Ferrer e Sébastien Fauré, que influenciaram as Escolas Modernas de São Paulo no Brasil. Para isso, esta pesquisa foi realizada em visitas a acervos e também uma pesquisa na bibliografia referente ao assunto.

Palavras-chave: anarquismo, educação libertária, educação integral, escolas modernas de São Paulo.

Abstract

This work aims to understand the concept of integral education elaborated by anarchist educators in the late nineteenth and early twentieth centuries. The importance of understanding integral education in the libertarian perspective is fundamental to understanding one's own libertarian experiences, since it is one of the concepts that underlies anarchist pedagogy and was revisited by libertarian authors like Tolstoy, Ferrer and Sébastien Fauré, who influenced the Schools Modern of São Paulo in Brazil. For this, this research was carried out in visits in collections and also a bibliographical research related to the subject.

Keywords: anarchism, libertarian education integral education, schools modern of São Paulo.

Introdução

As mudanças no âmbito económico no Brasil pré-república, no final do século XIX, serviram de estímulo para um forte fluxo imigratório de mão de obra europeia, em sua maioria, oriundos de Portugal, Itália e Espanha¹. Foi com esses imigrantes que o anarquismo chegou ao Brasil e conquistou adeptos na pequena camada operária que se formava no país. Cabe nos ressaltar que a economia brasileira era predominantemente agrária e que, mesmo com a abolição da escravidão, em 1888 sustentava-se na produção e exportação de café, predominante na região sudeste do país (Fausto, 1977). Porém, a formação dessa nova classe social gerou impactos significativos na então nova república da América Latina que, com a bandeira hasteada sob a influência do positivismo (ainda que o liberalismo fosse a contrapartida ideológica que disputava seu lugar), não trouxe grandes e novas mudanças em suas instituições.

A nova força de trabalho encontrava-se sem nenhum amparo de leis que assegurassem o mínimo de condições de vida saudável. Começam então a surgir os sindicatos e as associações que abrigaram essas trabalhadoras e trabalhadores desamparados pelo Estado. É nesses espaços que o anarquismo conquista adeptos por ser uma ideologia que reivindicava (e reivindica) melhores condições para aquela nova classe operária. Nesse período, os sindicatos e associações ainda permaneciam sem nenhuma relação com o Estado, o que possibilitou a independência em suas escolhas ideológicas. Com isso, o anarquismo foi amplamente divulgado entre as trabalhadoras e trabalhadores através de jornais e periódicos produzidos, inclusive, em espanhol, italiano e francês (Moraes, 2013). Diante deste quadro de exclusão social, refletida também na exclusão dessa mão de obra das escolas, somada às péssimas condições de trabalho e à ampla divulgação do pensamento anarquista como forma de reivindicação e resistência, escolas libertárias são fundadas nas principais regiões do Brasil. Como destacou Moraes (2013):

Uma primeira ocorrência [das escolas libertárias aqui no Brasil] foi a Escola União Operária, fundada no Rio Grande do Sul em 1895, provavelmente originária da iniciativa dos ex-integrantes da Colônia Cecília, como indica Rodrigues, seguida da criação, também naquele estado, na cidade de Porto Alegre, de uma escola fundada em homenagem a Elisée Reclus, a Escola Elisée Reclus, local que o militante anarquista teria visitado em sua passagem ao Brasil. E São Paulo, a

¹ Não podemos negligenciar também que o estímulo à imigração europeia no Brasil está relacionado com os projetos de branqueamento do país, sobretudo com o fim da escravidão no ano de 1888. Não é nosso propósito abrir amplamente para discussão o racismo explícito nessa política de imigração, ainda que se faça necessário lembrar o quanto a historiografia tradicional brasileira tentou omitir, sobretudo nos estudos da República Velha realizados por historiadores a partir do ano de 1950. Para maiores informações, consultar Lara, S. H. (1998). *Escravidão, Cidadania e História do Trabalho no Brasil*. Revista *Graduados de História* v. 16, pp. 25-38.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPETIVA ANARQUISTA: REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS MODERNAS DE SÃO PAULO

Escola Libertária Geminal surgiu em 1903, e seguia o método da Escola Moderna de Barcelona. Na cidade de Santos, a União Operária dos Alfaiates teria fundado, em 1904, a Escola Sociedade Internacional, e a Federação Operária, a Escola Noturna, em 1909. (p.42)

Porém, as escolas nas quais usaremos como referência neste trabalho são as Escolas Modernas n.1 e n.2, fundadas na cidade de São Paulo em 1913. O nome “Escola Moderna” refere-se a *Escuela Moderna de Barcelona*, fundada em 1901 pelo militante catalão Francisco Ferrer y Guardia. Anticlerical e defensor do que ele chamava de educação racionalista, Guardia foi perseguido pelo Estado espanhol por suas práticas políticas, sendo a *Escuela* fechada no ano de 1906. Até que em 1909, acusado de mandante de um atentado terrorista na Semana Trágica, foi condenado à morte. Após ser fuzilado, os grupos anarquistas do mundo todo mobilizaram-se a ponto de Ferrer, na época, tornar-se uma espécie de mártir para o movimento. A morte de Ferrer foi culminante também para que em outras partes do mundo fundassem escolas que seguissem os modelos da *Escuela Moderna*. Ferrer já havia publicado um livro que divulgava a sua escola e seu pensamento pedagógico e, logo após o encerramento das escolas, fundou em Paris a *Liga Internacional para a educação racional da infância*, na qual se forneciam bases para que outras escolas fossem fundadas sob a orientação da escola modelo.

Em 1909, logo após a morte de Ferrer, os militantes anarquistas brasileiros mobilizam-se na fundação de uma experiência educacional que seguisse os modelos da *Escuela*. Assim, é fundado comitê pró-Escola Moderna em São Paulo, cujo objetivo era arrecadar fundos para que as escolas nascessem livre da influência do Estado (Rodrigues, 1992). As Escolas foram abertas somente em 1913, ambas em dois bairros significativos na época: Brás e Belenzinho. Ambos os bairros eram vistos como bairros de operários e a sua localização geográfica é emblemática, na medida em que se propõe justamente a fornecer uma educação para as filhas e filhos das trabalhadoras e trabalhadores operários.

Ambas as escolas defendiam uma “educação artística intelectual e moral” com o objetivo de despertar o “sentimento do belo, do verdadeiro e do bom” através do conhecimento “das ciências e das artes”². No programa curricular apresentado pelas escolas, localizamos disciplinas como o desenho e a música, mas também há evidências da presença do teatro, inclusivé como forma de ação e divulgação do pensamento libertário. Para além da educação racionalista desenvolvida por Ferrer, devemos considerar também o conceito de educação integral que, para os anarquistas, é fundamental no processo e nas relações de ensino/aprendizagem.

² Textos sobre as Escolas Modernas podem ser encontrados em alguns jornais anarquistas da época na sessão de propaganda, como é o caso do jornal “A Lanterna”. As propagandas das Escolas vinham acompanhadas por esta chamada.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPETIVA ANARQUISTA: REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS MODERNAS DE SÃO PAULO

Logo, o presente trabalho pretende contribuir com a reflexão acerca do conceito de educação integral elaborado pelos educadores/militantes anarquistas e a sua relação com o ensino de artes. O objetivo destas reflexões é construir novos olhares e possibilidades sobre o ensino das artes hoje a partir de experiências que sempre estiveram e ainda estão à margem da história oficial. Utilizaremos as Escolas Modernas de São Paulo por três motivos: o primeiro é justamente por elas se ergueram sob a égide da educação integral e ensino racionalista, reflexos de experiências anteriores já desenvolvidas por militantes libertários na Europa; o segundo motivo é a sua contribuição para a atual história do ensino de artes no Brasil e que poderá vir a oferecer uma nova proposta metodológica e didática para o ensino das artes a partir das práticas do ensino integral sob o olhar anarquista. E, por fim, refletir sobre a educação integral através de uma experiência que esteve presente na luta das trabalhadoras e trabalhadores. Para isso, está sendo consultado os jornais e periódicos da época nos acervos de universidades brasileiras como a UNESP, USP e UFSCAR³, além da consulta bibliográfica que traz reflexões acerca do ensino integral e que serviram de inspiração para as Escolas.

Educação Integral E A Educação Racionalista

Para este trabalho, optámos por dar atenção aos autores que possivelmente influenciaram as Escolas Modernas de São Paulo. Em visita ao acervo João Penteado⁴, pudemos encontrar algumas obras presentes não somente na biblioteca pessoal do autor como também da Escola. João Penteado foi o diretor da Escola Moderna n.1, ao lado de Adelino de Pinho na Escola Moderna n. 2. Boa parte das informações que chegaram a nós a respeito das Escolas está relacionada com as ações de João Penteado, que conseguiu preservar parte da memória das Escolas.

Na biblioteca do militante, para além de encontrarmos obras e textos de Ferrer, há textos do escritor russo Leon Tolstói. É importante destacar Tolstói pela sua prática anarquista na sua propriedade *Iasnaia Poliana*⁵. Em textos sobre a sua prática e o seu pensamento a respeito da educação, encontramos algumas referências de Tolstói sobre educação integral. O

³ Centro de Documentação e Memória da UNESP (Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”); Centro de Memória da Educação da USP (Universidade de São Paulo); Unidade Especial de Informação e Memória da UFSCAR (Universidade Federal de São Carlos).

⁴ Localizada na Unidade Especial de Informação e Memória da UFSCAR.

⁵ Há uma controvérsia em relação à atuação pedagógica de Tolstói. Alguns autores reivindicam a experiência da *Iasnaia Poliana* como sendo a primeira escola democrática. Porém, devido à sua ação estar muito próxima do pensamento libertário, os anarquistas reivindicam como sendo uma experiência e ação própria do movimento. Cabe destacar que, no caso, pelo facto de Tolstói ser assumidamente católico, muito dos anarquistas o chamam de anarco-cristão.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPETIVA ANARQUISTA: REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS MODERNAS DE SÃO PAULO

pensamento ao avesso às práticas escolares tradicionais da época já é revisto pelo autor russo ao pensar:

uma escola fundada na experimentação e na liberdade (de escolha, de ritmo), e privilegia a instrução, à educação, pois, para ele, a segunda visa buscar formar, modelar, enquanto a instrução visa ajudar ao desenvolvimento pessoal fornecendo elementos que cada aprendiz vai apropriar-se, segundo seu ritmo, suas necessidades e suas próprias crenças ou sua própria moral (Antony, 2011, p.83).

Neste ponto chama-nos a atenção de que Tolstói cria um espaço onde a criança ou o jovem possa ser escutado, possa fazer e construir suas próprias experiências e, assim, a construção do conhecimento faz-se sem coerção, castigos, premiações – típicos da escola tradicional da época. Em outras palavras:

Com Tolstói, a criança é, portanto, valorizada, considerada pelo que é, um ser autônomo a ser respeitado e compreendido. Isso significa a absoluta necessidade, para todo educador libertário, de não ocultar sua própria infância, assumi-la, ao contrário, para estar em melhor diapásão como novas vidas que ele tem por tarefa ajudar a formar (Antony, 2011, p.86).

À semelhança de Ferrer, como falaremos adiante, Tolstói pensa numa psicologia do desenvolvimento e aprendizagem da criança antes mesmo que teorias relacionadas pudessem ser pensadas dentro da pedagogia. Destacamos também a importância que Tolstói dá à questão da liberdade num contexto de miséria da Rússia e da população do campo da época. A liberdade também se relaciona com a proposta de educação integral, uma vez que a conquista da liberdade é uma ação social e que constrói na apropriação de todo o conhecimento já produzido (Gallo, 1995).

Numa publicação feita no Brasil com os textos de obras pedagógicas do Tolstói, inclusive com relatos de experiência do autor em aulas na *Iasnaia Poliana*, encontramos textos sobre o ensino de desenho e música:

Inicialmente, o escritor narra uma cena de passeio pelo campo, numa tarde de verão, na qual alguns alunos puseram-se a cantar uma melodia popular que era de seus gostos. Em sua descrição, Tolstói conta que os jovens começaram a se dividir em vozes [...] formando pequenos coros. Além disso, ele fala a respeito de dois alunos que transcreveram em notação musical tais melodias [...]. Porém, a particularidade é que esses conteúdos [musicais] eram transmitidos [e estimulados] através da prática, ou seja, cantando. Tanto que, nesse relatório, Tolstói levanta cinco pontos decorrentes de sua experiência, sendo a '3) para que o ensino de música deixa [sic] marcar e seja aprendido de boa vontade, é

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPETIVA ANARQUISTA: REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS MODERNAS DE SÃO PAULO

necessário primeiro ensinar a arte, e não a capacidade de cantar e tocar; é melhor não ensinar às crianças do povo do que ensinar-lhes mecanicamente[...] (Pinto, 2015, pp. 39-40).

Chamamos a atenção para o relato de música feita por Tolstói por dois motivos: o primeiro deles é a questão da música e do desenho, no contexto brasileiro, fazerem parte do currículo da educação formal como também nas práticas libertárias. O segundo motivo, é o ponto de semelhança metodológica na qual é tratada estas disciplinas nas mais diversas experiências anarquistas e nos mais diversos contextos. Através deles também podemos observar as características da educação integral.

Nesta perspetiva, Ferrer é o segundo autor fundamental para entendermos o que as Escolas Modernas de São Paulo compreendiam por educação integral. O anarquista catalão, na verdade, elabora o que chama de ensino racional. Para ele, nas palavras de Gallo (2014), a educação racional é uma proposta:

fortemente calcada nas ciências naturais (com profunda influência, pois, da filosofia positivista), mas atenta aos problemas sociais (o que, por sua vez, a afastava daquela ideologia) [...]. Um processo que eduque pela razão, para que cada ser humano seja capaz de raciocinar por si mesmo, conhecer o mundo e emitir seus próprios juízos de valor, sem seguir nenhum mestre, nenhum guia. Não pense, porém, que ele defendia um racionalismo extremado. Para ele, o ser humano não é apenas razão, mas um composto de razão, vontade, desejo e afeto, e um processo pedagógico não pode negligenciar nenhum desses aspectos (Guardia, cit. por Gallo, 2014, p.13).

O que Ferrer pretende destacar com o seu conceito de educação racionalista é a indissociabilidade entre o conhecimento racional e os atravessamentos das nossas sensações e emoções que também nos constitui enquanto sujeitos. Por isso, sob a influência do anarquista de Pierre Proudhon e de Sébastien Fauré, Ferrer concebe uma escola em que a prática e a teoria caminhem lado a lado, para além das atividades artísticas serem valorizadas. Assim como Fauré, na escola La Ruche, Ferrer abria oficinas das mais atividades nas quais suas alunas e alunos interagissem e desenvolvessem suas potencialidades não somente intelectuais e racionais.

As Escolas Modernas de São Paulo se colocavam, deste modo, no contexto de confeccionar e produzir seus próprios materiais ao lado das disciplinas teóricas. O fazer nunca estará dissociado da teoria. Assim como na *Escuela Moderna de Barcelona*, os jornais das Escolas eram criados pelas próprias alunas e alunos em oficinas de tipografia, para além de situações em que eles produziam também os seus próprios móveis. Neste ponto, é interessante chamar a atenção para a elaboração do conceito de educação integral feita por Sébastien Fauré. A pequena "comunidade" (uma vez que o próprio autor não definia a experiência da

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPETIVA ANARQUISTA: REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS MODERNAS DE SÃO PAULO

Colméia, como chamava a pequena propriedade, de escola (ou algo do género) na qual Fauré fazia parte e defendia que o aprendizado de suas crianças e jovens deveria acontecer numa complexidade de atividades que se relacionava ao se divertir, ao fazer (prática) e aos estudos teóricos. As várias oficinas de diversas atividades presentes na “comunidade” possibilitavam que todo o estudante desempenhasse atividades manuais que refletiam até mesmo na autogestão⁶ do grupo. Construía móveis para venda e um dos principais objetivos dessa prática era propiciar ao aluno a experiência do fazer e criar móveis belos como forma de que não só a aluna e o aluno possam ter a experiência da criação estética como também a trabalhadora e o trabalhador que adquire aqueles móveis com baixo custo tenham igual direito de possuir objetos não só de qualidade material, mas também de qualidade artística (Faure, 2015). Em resumo, o que Ferrer, Faure e as experiências das Escolas Modernas de São Paulo pensam sobre a educação, integra como um caminho não só para a construção plena do conhecimento, mas também como um caminho para a experiência estética. Não é à toa que as Escolas Modernas anunciavam uma educação baseada “nas ciências e nas artes”, como eram divulgadas nas pequenas propagandas dos jornais libertários.

As Escolas Modernas de São Paulo e educação integral: reflexões

Um dos objetivos desta pesquisa foi procurar a forma de como o ensino das artes era desenvolvido nas Escolas Modernas de São Paulo como forma de estabelecer relações com a proposta de ensino integral elaborado no pensamento anarquista e como forma de contraposição ao sistema político e pedagógico vigente. Ressalvamos a relação da contraposição política porque pudemos observar em nossas pesquisas ao Acervo João Penteadó e a partir da leitura das propagandas sobre as Escolas nos periódicos anarquistas, que as Escolas Modernas mantinham as mesmas disciplinas que no ensino oficial. Pudemos encontrar diversos materiais didáticos das disciplinas de Geografia e História que traziam a abordagem e as propostas pedagógicas da época. Nas artes, a carência de materiais físicos esclarecedores para esta pesquisa tem-nos dificultado em levantar objetivamente conclusões que indiquem uma nova maneira ou abordagem de se fazer arte dentro das escolas libertárias e que se contrapusessem à escola tradicional.

Considerando estes pontos, antes de entrar ao mérito de fazermos reflexões a respeito da educação integral e de encontrar pontos de contacto com os autores citados, será importante destacar que as Escolas Modernas de São Paulo aparecem num contexto em que somente 25% da população paulista tem acesso à educação pública (Ghiraldelli Jr, 2009). Este dado revela o quão significativo o papel das escolas era num contexto onde a maioria das filhas e filhos das trabalhadoras e trabalhadores das fábricas paulistanas eram

⁶ Autogestão é um dos fundamentos do anarquismo.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPETIVA ANARQUISTA: REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS MODERNAS DE SÃO PAULO

marginalizados da escola por, justamente na situação de pobreza, ainda na infância se encontrarem no chão da fábrica para assegurar parte da subsistência da sua família. Por isso, trazer disciplinas em comum às práticas tradicionais vigentes da época e, se em certa medida (não sabemos), as Escolas Modernas não conseguiram transgredir ou se contrapor em sua totalidade ao ensino formal de então, devemos levar em consideração que a sua maior transgressão foi oferecer o ensino gratuito e de qualidade a essas crianças e jovens marginalizados.

As Escolas Modernas promoviam excursões e passeios em suas redondezas para o ensino de História, Geografia, Botânica e outras disciplinas, de forma a que os estudantes experimentassem os conteúdos no dia-a-dia. Esses passeios eram relatados e publicados nos jornais das Escolas, como o jornal *"O Início"* e o *"Boletim da Escola Moderna"*. Esses jornais eram feitos pelos estudantes também.

Apesar de não sabermos de como as disciplinas, como o Desenho, eram trabalhadas nas Escolas⁷, sabemos pelos relatos dos estudantes que estes eram estimulados a desenhar e a reproduzir paisagens, objetos ou qualquer outro elemento que os chamasse a atenção, ou ainda que desenhassem algo que se relacionasse ao conteúdo trabalhado durante as excursões.

No ensino de artes, apesar de não encontrarmos nada especificamente a respeito do ensino de Desenho, encontramos indícios sobre o ensino de Música. Nos artigos produzidos pelos jornais anarquistas da época que relatavam as festividades e quermesses de divulgação do trabalho das Escolas, sabe-se que os alunos cantavam hinos e melodias com temáticas sociais, como o *"Canto dos Operários"* ou o *"Hino dos Trabalhadores"*, que constam no programa da Grande Quermesse das Escolas Modernas de 1914 (Rodrigues, 1992). Nessas quermesses realizavam-se recitações de poemas e apresentações de teatro, todos eles também com caráter social.

Um rápido olhar sobre estas práticas levam-nos a concluir que a educação integral é a congregação de todas as possibilidades de vivências e experiências que conectem as várias potencialidades dos seres humanos não só individualmente, mas também coletivamente, na medida em que os expõem para a realidade em que vivem; expõem para que desenhem e cantem a respeito do que se vive; que escrevam sobre sua condição e o questione, que ajam sobre ele; que o modifiquem.

⁷ Porém, sabemos que elas aconteciam graças à publicação de um dos jornais produzidos pelas Escolas chamado *"O Início"*. No final de uma das edições, há a chamada para a classe desenho, que era lecionada pela professora Isabel Ramal que, segundo o jornal, era presidente da Associação Artística Feminina do Brás. Não encontramos informações sobre a professora e sobre a Associação para que pudéssemos falar a respeito neste trabalho.

Conclusão

Apesar das dificuldades de se falar sobre a educação integral libertária no contexto brasileiro, é curioso perceber como as formas de conceber, ainda que pelas poucas evidências que nos restam, as relações entre o conhecimento e a experiência e também a forma de como elas se articulam, coloca a noção de educação integral – fundamental para se compreender a educação libertária – como principal elemento não só de desenvolvimento das capacidades e habilidades dos sujeitos, mas também o insere na realidade em que vive, situando-o na sua condição, enquanto indivíduo marginalizado político e social.

A educação libertária se propõe, em vários momentos, a uma inovação pedagógica que anteciparia as principais correntes educacionais que apareceram anos mais tarde, no século XX, como por exemplo escolanovismo e o construtivismo. Esse percurso que a educação integral estabelece no processo de desenvolver as potencialidades do sujeito através da leitura do mundo e da realidade em que vive é algo que Paulo Freire traria novamente a discussão em sua proposta de educação libertadora.

Em suma, refletir sobre as práticas libertárias e sobre o que é a educação integral sob a ótica anarquista, faz com que percebamos a atualidade de um pensamento que se contrapõe às crises e às marginalizações. A nossa leitura atual destas experiências num contexto de retrocessos e onde o exercício de preservar a memória é constantemente ameaçado sendo uma contribuição no sentido de criar rupturas no que cada vez vem sendo imposto pelos aparatos ideológicos do Estado. Ou seja, a atualidade sobre tais reflexões é perceber que a sua história, sua memória, suas práticas e ações são um ato de resistência.

Referências Bibliográficas

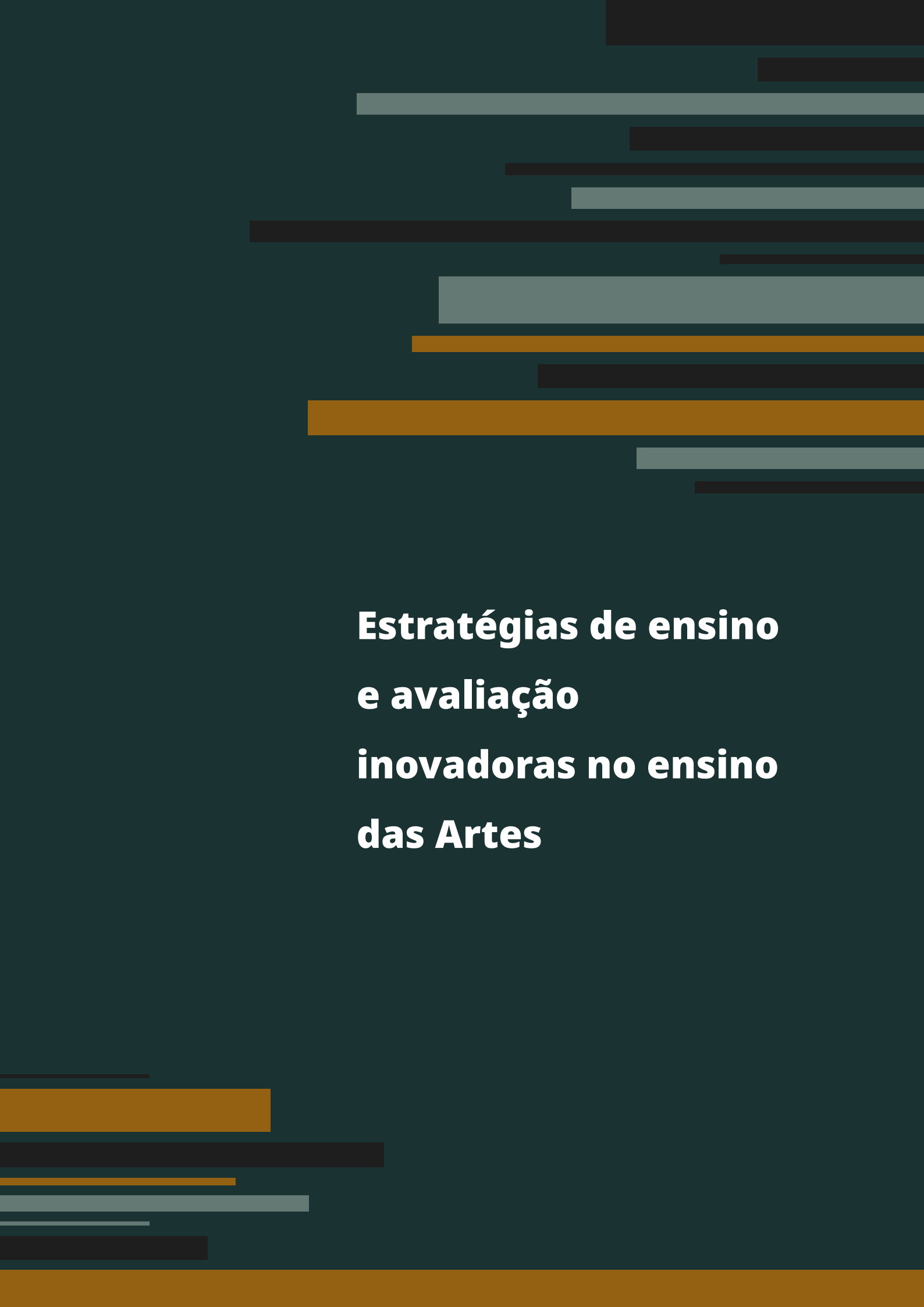
- Antony, M. (2011). *Os Microcosmos. Experiências Utópicas Libertárias. Sobre tudo Pedagógicas: "utopedagogias"*. São Paulo: Editora Imaginário.
- Fausto, B. (1977). *Trabalho Urbano e Conflito Social*. Rio de Janeiro: Difel.
- Faure, S. (2015). *A Colméia: Uma Experiência Pedagógica*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre.
- Gallo, S. (1995). *Pedagogia do Risco*. Campinas/SP: Papyrus Editora.
- Gallo, S. (2014). *Prefácio*. In.: Guàrdia, F. F. (2014). *A Escola Moderna*. São Paulo: Biblioteca Terra Livre.
- Ghiraldelli Jr, P. (2009). *História da Educação Brasileira*. São Paulo: Cortez Editora.

A EDUCAÇÃO INTEGRAL NA PERSPETIVA ANARQUISTA: REFLEXÕES A PARTIR DAS EXPERIÊNCIAS DAS ESCOLAS MODERNAS DE SÃO PAULO

Moares, C. S. V. (Org.) (2013). *Educação Libertária no Brasil: acervo João Penteado: Inventário de Fontes*. São Paulo: Fap-Unifesp: Edusp.

Pinto, L. F. L. V. (2015). *Por uma educação musical libertária: possíveis contribuições para o ensino de música* (Trabalho de Conclusão de Curso). Instituto de Artes da UNESP, São Paulo. Recuperado de https://www.academia.edu/22713765/Levi_Por_uma_educacao_musical_libertaria

Rodrigues, E. (1992). *O Anarquismo na Escola, no Teatro, na Poesia*. Rio de Janeiro: Achiamé Editora.



**Estratégias de ensino
e avaliação
inovadoras no ensino
das Artes**

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

Ana Margarida Togtema - margarida.togtema@ese.ipsantarem.pt

Helena Luís - helenaluis@ese.ipsantarem.pt

Gracinda Hamido - gracinda.hamido@ese.ipsantarem.pt

Escola Superior de Educação - Instituto Politécnico de Santarém

RESUMO

Começando por nos situarmos epistemologicamente face à multiplicidade de significados e práticas curriculares associadas à Educação Artística, focamo-nos na prática de Educadores de Infância e Professores do 1º Ciclo do Ensino Básico, colocando-nos na perspetiva de discutir modelos e estratégias que garantam, quer nas práticas quotidianas de Jardins e Escolas, quer na formação de professores: i) a efetiva integração curricular (empreendimento interdisciplinar) das expressões artísticas (Artes Visuais, Música, Teatro e Dança); ii) a capacitação dos docentes dos pontos de vista epistemológico e atitudinal, técnico e didático-pedagógico.

Mobilizamos dados e reflexões da experiência e avaliação resultantes do desenvolvimento, desde 2015, de um projeto de intervenção (I-A) em Educação Artística num Agrupamento de Escolas do concelho de Abrantes. Propomos algumas reflexões com base nas quais seja possível melhor compreender e tomar decisões curriculares em Educação Artística.

Palavras-chave: Educação Artística, Integração Curricular, Formação de Professores.

ABSTRACT

Starting by epistemologically framing our perspective on the multiplicity of meanings and curricular practices associated with Artistic Education, we then focus on the practice of Early Childhood Educators and Primary Teachers.

We try to discuss models and strategies that can ensure, both in the daily practices of Kindergartens and Schools and in the training of teachers: i) an

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

effective curricular integration (interdisciplinary enterprise) of artistic expressions (Visual Arts, Music, Theater and Dance); ii) the training of teachers from the epistemological and attitudinal, technical and didactic-pedagogical points of view.

We mobilize data and reflection on the experience and evaluation resulting from the development, since 2015, of an intervention project (I-A) in Artistic Education in a Grouping of Schools in Abrantes. We propose some reflections based on which we can better understand and make curricular decisions in the context of Artistic Education.

Keywords: Artistic Education, Curricular integration, Teacher training.

Arte & Educação: A Propósito Das Diferenças De Posição (E De Estatuto?) Ontológicas E Epistemológicas De Arte, Educação E Dos Seus Profissionais

Arte e Educação constituem campos de pensamento, comunicação e ação diferenciados. Têm, contudo, em comum o facto de serem atividades intrinsecamente humanas nas suas dimensões: simbólica / representativa (no sentido da criação e da expressão/ manifestação cultural); formativa /produtiva, no sentido da “formatividade” de Pareyson, citado em Umberto Eco (2011), a construção ou ação criadora de formas, central a toda a atividade humana:

toda a atividade humana, tanto no campo moral, como no do pensamento e da arte, origina [formas], criações orgânicas [organismos] dotados de compreensibilidade e autonomia próprias: são formas produzidas pela ação humana os edifícios teóricos ou as instituições civis, as realizações quotidianas ou os empreendimentos técnicos; um quadro e uma poesia (p. 12).

- crítica / reflexiva (no sentido de que são construções sociais, tradutoras de prevalências de paradigmas, de equilíbrios de poder, de *praxis* necessariamente comprometidas).

A diferença de posição ontológica e epistemológica de Arte e Educação, diferença atravessada por esse comum carácter de humanidade, é também configurada por elementos de profissionalidade próprios de cada área de atividade, elementos que marcam decisivamente, a nosso ver, o conceito, a conceção curricular e a prática de Educação Artística.

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

Inspiramo-nos nos descritores de profissionalidade identificados por Roldão (2000), e na senda de vários outros trabalhos da área da Sociologia do trabalho e das profissões (Canário, 2000; Dubar, 1997), para “ler” a posição relativa de profissionais das Artes e de profissionais da Educação na implementação de processos de Educação Artística. Os descritores são elementos diferenciadores do “que se caracteriza como profissão, distinguindo-a de outras formas de prestação social de trabalho, tais como o ofício, o trabalho técnico, ou o de funcionário” (Roldão, 2000, p. 5).

Assim, dos pontos de vista sociológico, psicológico e cultural, estes elementos constituem-se como identificadores partilhados (por profissionais da área em causa, assim como nas conceções dos cidadãos em geral) que dão corpo e sustentam as representações do que é ser... (artista, educador, etc). Do conjunto de descritores de profissionalidade identificados pela referida autora, retemos os seguintes: i) uma função social autónoma; ii) um saber próprio, específico para o desempenho dessa função; iii) poder sobre a própria atividade, quer no plano da competência reflexiva e auto-avaliativa, quer no plano das decisões sustentadas no saber próprio, que as legitima; iv) a pertença a uma comunidade de prática com cultura e identidade profissionais próprias.

O saber próprio parece-nos ser central, já que toda a ação do profissional, distinto de todos os outros profissionais, se sustenta num corpo de conhecimentos e competências que lhe conferem um papel e função próprios, a capacidade e poder de decisão e de fazer progredir o seu próprio saber, assim como a identidade partilhada entre o grupo de seus pares. Sendo certo que as conceções existentes a propósito de qualquer corpo de profissionais (quer dentro desse corpo quer fora dele), refletem os percursos histórico-culturais e os contextos sócio-políticos de inserção da profissão na comunidade, apresentando-se, portanto, em cada momento, como representações provisórias e em permanente construção.

Se perguntarmos a um profissional das Artes qual é o seu saber próprio (coisa que fizemos de modo aleatório e totalmente descomprometido) ouviremos responder algo como: “criar, ou recriar... interpretar... exprimir através de uma linguagem própria... o artista dá-nos (a todos) o contexto das coisas, retrata, representa, o presente, o passado e também o futuro.”

Já um profissional da Educação utilizará outros verbos “educar...ensinar... ser mediador de conhecimentos...garantir a formação dos cidadãos... o Educador /Professor ajuda a aprender, ajuda a crescer.”

Profissionais das Artes e profissionais da Educação são chamados à construção dos respetivos campos de saber, mas também de outros campos de que esses seus saberes específicos são incontornavelmente tributários. A Educação Artística é um deles. E entre artistas que também educam (e ensinam) e educadores/professores que também “tocam” as artes, geram-se margens de diferenciação, por vezes sobrepostas, por vezes apartadas, sempre dinâmicas, como de resto todo o fenómeno humano, muito especialmente o que

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

envolve preservar identidades, mas garantir também mudanças, transições, mesclagens ou sínteses. Se estas margens de diferenciação não oferecem dúvidas, do ponto de vista da função social destes profissionais e da sua pertença a comunidades de prática com identidades próprias, o mesmo não se pode afirmar em cenários que implicam articulação integrada de saberes próprios e, portanto, partilha do poder que esses saberes legitimam. É o caso de cenários de educação formal (desde a educação pré-escolar, passando pela própria educação artística especializada e pela formação de professores).

Se procuramos identificar uma posição relativa de profissionais das Artes e de profissionais da Educação na implementação de processos que envolvem Arte e Educação, é porque a nossa experiência (de que daremos conta sinteticamente neste trabalho) indica a sua relevância; mas é também porque entendemos que esta clarificação pode trazer alguma compreensão da multiplicidade de significados e de práticas curriculares associadas à Educação Artística.

Independentemente da polissemia que a expressão “Educação Artística” possa revestir, ela comporta, na sua essência, a ideia de alguma forma de interação entre dois campos de saber, Arte e Educação, sendo certo que, aos saberes propriamente ditos, sempre se ligam a história, e as culturas e práticas prevaletentes de cada área profissional e, com elas, os modos de preservar, de fazer evoluir e de garantir a passagem dos próprios saberes às gerações seguintes. Estamos hoje muito distantes da Educação Liberal / Artes Liberais, conjunto de estudos de caráter geral que, de modo articulado asseguravam conhecimentos das Ciências e das Artes, associadas à formação integral dos homens livres, por confrontação com as ‘artes mecânicas’ (de caráter técnico e prático). Ao longo dos séculos, as Artes Liberais foram-se adaptando às demandas de seu tempo (descobertas científicas, as grandes navegações, a difusão da imprensa, o movimento humanista da época Renascentista). Mas não sobreviveram ao Iluminismo Europeu, substituídas pela Educação Científica, movimento que gerou ondas de especialização tecnicista, fragmentação do conhecimento, diferenciação de percursos ditos superiores e ditos profissionais e/ou profissionalizantes, e visões da Educação Liberal, das Artes Liberais, como resquícios da aristocracia medieval. Embora de modo diferenciado em várias partes do mundo, Arte e Ciência assumiram sentidos e significados diversos e por assim dizer “autonomizaram-se” nas suas trajetórias e, sobretudo para o que nos interessa neste artigo, distanciaram-se na formação dos cidadãos.

Hoje fazemos de novo o movimento inverso, revendo nas ofertas de formações e na “descoberta” de campos de estudo interdisciplinares a necessidade dos cidadãos de hoje conhecerem artes, ciências, humanidades, tecnologias, e de saberem adaptar-se à mudança, lidar com a incerteza, avaliar e utilizar criticamente todos esses conhecimentos. Hoje, Artistas e Educadores religam-se na interação dos seus campos de saber, e dão corpo ao que globalmente pode chamar-se “Educação Artística”

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

Se nos entendemos quanto à ideia “essencial” de interação entre campos de saber, não é tão fácil operacionalizar a prática da Educação Artística, implicando mobilizá-los em “doses” apropriadas, em cada momento, aos objetivos que se definem para os processos educativos em causa. Diferenciaremos aqui, por questões meramente pragmáticas: processos educativos COM BASE nas Artes (Educação pela Arte); processos educativos EM áreas artísticas (Educação em Artes); processos educativos ENVOLVENDO áreas artísticas (Educação Artística [integrada]).

Os elementos de profissionalidade de Artistas e Educadores atingem patamares de mestiçagem, com maior ou menor predominância / relevância de um e outros saberes, conforme o contexto e as finalidades /intencionalidade definidos para a sua ação: na Educação pela Arte, atividade criativa, liberdade, cooperação e autoeducação, experimentação e descoberta constituem-se como meios estratégicos que permitem a expressão de sentimentos e de compreensões do mundo e a apropriação de competências que se revelam básicas na formação de todo o ser humano, usando a mediação da expressividade, da criatividade, do ludismo. A nosso ver, a expressão reporta-nos para um paradigma, uma visão psicopedagógica da Educação (com ênfase na esfera emocional, valorização da originalidade, da expressão da personalidade, do trabalho conjunto, participado), na senda de movimentos como a *Educação Nova* (Dewey, 1916/1966). A expressão, inaugurada por Herbert Read nos anos 50 do século XX, e muitos dos princípios e valores que defendia, inspiraram movimentos de Educação pela Arte, da maior relevância (Libânio, 2013; Read, 2001), e tem relação com alguns outros movimentos e teorizações com grande impacto em Portugal, como o Movimento da Escola Moderna (MEM), a Pedagogia Terapêutica, a própria Pedagogia Crítica Freiriana. Muito embora se enraízem neste conceito de Educação pela Arte múltiplas decisões de inclusão, no currículo escolar formal, de disciplinas artísticas, entendemos que a operacionalização programática e praxica se corporiza num processo de integração curricular que vem melhor representado na expressão Educação Artística, como defendemos um pouco mais adiante; na Educação em Artes trata-se de acompanhar um processo de aprendizagem que é simultaneamente de acesso gradual a uma comunidade de prática, no mundo das Artes. Esse sendo o objetivo central, o Artista porventura assume predominância. Entende-se a dominância de formas de conhecimento em Artes, relativamente a aspetos pedagógicos ou mesmo didáticos, sem prejuízo da relevância de cuidar da formação pedagógica dos Artistas que assumem a condução dessas trajetórias dos aprendentes, para uma “participação legítima periférica” (Lave & Wenger, 1991); na Educação Artística integrada (especialmente em contextos formais) trata-se de o sistema educativo assegurar uma educação integral a todos os cidadãos, não deixando à margem da formação nenhuma forma de conhecimento. Assume predominância o Educador/Professor, sendo necessário assegurar na sua formação uma componente artística.

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

A Educação Artística (não sendo as Artes exceção relativamente a outras áreas do conhecimento) tem sofrido algum impacto de um fenómeno que diríamos de apropriação tecnicista e (des)profissionalizante, de discursos provenientes justamente (e paradoxalmente!), de movimentos de educação progressiva. A absorção acrítica, aplicativa / replicativa dos princípios que enunciámos mais atrás, associada a progressiva naturalização de um discurso reificador da criatividade e da concentração nos interesses da criança, tem contribuído para o tornar num discurso pseudo-pedagógico que, uma vez desprovido de fundamentação crítica apropriada, alimenta práticas reprodutivas escamoteando uma regulação / avaliação sérias, reflexivas, à luz de objetivos educacionais que supostamente essa criatividade serve. A não assunção, pelos docentes, do seu saber e decisão enquanto arquitetos curriculares, não só os “funcionariza”, como acaba por legitimar medidas de pendor neoliberal, colocando ênfase na racionalidade técnica, na suposta (e ilusória) objetividade quantificadora da eficácia ou produtividade, numa seleção e organização do conhecimento e da escola supostamente redentoras do rigor e eficácia perdidos. Sobretudo reforça a tendência de excluir da formação objetos de estudo que não se conformam a lógicas transmissivas rígidas, e que exigem a assunção da matriz multidimensional do saber profissional (Shulman, 1987). As Artes e as suas linguagens e formas de conhecimento constituem parte desses objetos de estudo.

Educação Artística [INTEGRADA]

A Educação Artística, tanto quanto a Arte e tanto quanto a Educação, na sua conceção e na sua prática é configurada por tempo e espaço (época/contexto) em que ocorre, não sem que também contribua para os configurar. Por isso mesmo, não devem (não podem) os seus objetivos circunscrever-se a processos e/ou produtos de reprodução, replicação, imitação. Eles (objetivos) necessariamente referem-se a ferramentas de pensamento e de ação para que os agentes envolvidos, alunos e professores, trabalhem com elas explorando e ampliando o seu potencial. Um pouco mais adiante referir-nos-emos também à questão dos conteúdos disciplinares.

Parece consensual que a Educação Artística, nesta aceção que explicitámos, não visa formar artistas, mas indivíduos que saibam reconhecer, de modo consciente e crítico, signos ou elementos das linguagens artísticas dentro dos múltiplos âmbitos da Cultura, apreciar, explorar, porventura criar ou recriar as mais diversas “formas” nas áreas em causa, mas fundamentalmente apropriarem-se de modos criativos de pensar e comunicar. O campo das Artes, pela sua própria natureza, é um campo privilegiado de transferência de experiências situadas para competências de pensamento abstrato, pela flexibilidade e conexão que

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

implica e desencadeia nos processos de aquisição e transferência do conhecimento (Efland, 2002; Hausman et al., 2010).

Poderíamos talvez afirmar algo idêntico, a propósito da Educação Matemática, ou da Educação Linguística ou em Ciência visando, não formar matemáticos ou linguistas, mas indivíduos que saibam reconhecer, fruir explorando e desenvolvendo(-se) com esse conhecimento, e usar/mobilizar essas linguagens no cotidiano sempre que delas necessitem. Trata-se de formar cidadãos esclarecidos, e inteligentes (curiosos porque motivados para compreender, e capazes de procurar aprender continuamente), competentes/ aptos a defrontarem-se com a incerteza e a complexidade crescente do mundo em que vivemos.

Educação do que quer que seja, efetivamente, não é promover a absorção passiva de conhecimentos, antes representa fazer uma mediação da vivência e apropriação de saber, com recurso ao pensamento crítico, e num contexto de relação com outro, com outros, e de gestão de processos de comunicação intersubjetiva. Esses contextos de mediação_educativos são largamente responsáveis pela construção identitária de crianças e jovens em especial, pelo seu autoconceito enquanto aprendentes, pelas competências que desenvolvem ou deixam adormecidas, pelas trajetórias que alimentam ou abandonam, pelas potencialidades / virtualidades que descobrem e ajudam a descobrir ou que ignoram e ajudam a morrer.

Mas voltemos à questão da Educação que não educa (necessariamente nem apenas) para o que lhe fornece conteúdo (Artes, Matemática, etc).

Educação (Artística, e não só): O Currículo como conteúdo, a Aprendizagem como objetivo, a Integração como estratégia.

O conteúdo da Educação (assim como as formas de organizá-lo e transmiti-lo) é uma construção social, interdependente, portanto, de formas dominantes de poder e de controle social presentes na sociedade, que definem o que é conhecimento legítimo, válido, necessário, acessível ou não, e a quem. A valorização das Artes (como de resto de qualquer outro conteúdo) como parte integrante do currículo, a sua legitimação como conteúdo da Educação, em plano de complementaridade com os restantes conteúdos, é relativa ao paradigma que prevalece, em cada momento, quanto ao que se pretende que a própria Escola seja e ao tipo de cidadão que se pretende promover. São bem evidência disso os recentes reforços de inclusão da Educação Artística nos planos nacionais de melhoria global do sistema educativo.

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

O conteúdo da Educação, o currículo, constrói identidades e subjetividades, uma vez que a par dos conteúdos das disciplinas escolares (currículo explícito), se adquirem na escola valores, atitudes, formas de pensar e perspectivas que se ligam a uma determinada época, sociedade e cultura (Currículo real e currículo oculto).

Não são, portanto, os “conteúdos” que dão conteúdo à Educação, mas sim o conjunto de conteúdos considerados necessários num dado momento e num dado contexto, organizados de determinada maneira, com uma dada sequência, articulados entre si e/ou mobilizados no seu conjunto, no contexto do desenvolvimento e gestão do currículo que esses conteúdos servem.

A principal função e finalidade de “fazer aprender”, de garantir aprendizagens assumindo decisões curriculares não se realiza apenas na escolha de disciplinas, nem apenas no estabelecer conexões entre conteúdos de diferentes áreas /disciplinas e definir uma estrutura curricular, senão também (sobretudo) de tornar presentes princípios da educação democrática, da consciência social crítica, da aprendizagem experiencial e baseada na investigação: *“Alternative names include interdisciplinary, multidisciplinary or cross-disciplinary curriculum, the experience curriculum, activity-centered curriculum, and project method.”* (Parsons, 2004, p. 776). Mais do que uma estrutura, importa definir uma dinâmica curricular responsiva aos contextos (locais e globais, da contemporaneidade) e mobilizadora dos conhecimentos pertinentes e necessários à compreensão do mundo, e não à compreensão das disciplinas, como refere Parsons (2004):

a good traditional curriculum aims at an understanding of disciplines, whereas a good integrated curriculum aims at an understanding of the lifeworld (Habermas, 1981). Does the school curriculum help students connect academic learning with their personal experience? Does it deal with their real-life issues, that is, with issues that they are already aware of as important in their life? Are their emotions, attitudes, and values related to what they learn in school? Does their learning enable them to make sense of their place in the world? Are they helped to understand social problems and to be better citizens of our complex, diverse democracy? These are the kind of questions we should ask of an integrated curriculum (pp. 776-777).

Um currículo integrado não rejeita perspectivas disciplinares, mas mobiliza as diferentes disciplinas quando elas são necessárias para trabalhar sobre ideias, problemas, projetos, ajudando os alunos a construírem compreensões integradas dos fenômenos.

A organização do currículo por disciplinas não é auto-justificativa, isto é, as disciplinas não constituem, por si próprias, os objetivos educativos, mas antes se constituem como ferramentas para a compreensão da vida e dos problemas que é preciso solucionar. A questão que (ainda!) divide educadores é saber se essas ferramentas devem ser ensinadas separadamente, em detalhe, numa sequência lógica do mais simples para o mais complexo,

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

antes que possam ser mobilizadas, ou se, pelo contrário, devem ser essas ferramentas mobilizadas no contexto da solução de problemas ou do desenvolvimento de projetos, sendo por essa via apropriadas de modo integrado e contextualizado. A primeira perspectiva caracteriza melhor a abordagem curricular persistente, com a sua quadrícula disciplinar “clássica”, a segunda caracteriza melhor outras abordagens desenvolvimentistas, construtivistas, na senda de preocupações com o sentido atribuído às aprendizagens como forma de garantir a apropriação de competências. A Integração curricular que defendemos situa-nos nesta última perspectiva (Beane, 2002; Pombo, 2004). A estratégia (integradora), entendida como modo de organizar as experiências de aprendizagem que desejamos proporcionar aos alunos (diferentemente de listagens ou agregados de tópicos ou de atividades), desenha-se a nosso ver numa lógica de Projeto.

A ideia de Projeto atravessa efetivamente toda a ação curricular que vise adaptar, contextualizar, integrar. O processo de conceber um currículo integrado e contextualizado, converte-o num projeto, que comporta necessariamente uma dimensão de projeção no futuro desejado, antecipatória, mas também a dimensão da ação presente, contingente, aberta à reflexão. O projeto confere ao ato de ensinar o quadro mais fundamental da ação, já que lhe clarifica as epistemologias, os contextos, os percursos e os modos de regulação e, assim, se constitui como um importante instrumento estratégico dessa ação.

A conceção de Projeto Curricular (da Escola ou grupos de Escolas, dos cursos e/ou dos grupos-turma de alunos) implica, no entanto, uma lógica de relação com o saber que não é compaginável com formatos fragmentadores, aditivos, de conteúdos mais ou menos inertes. Implica um processo de “pilotagem” que assuma as competências enquanto referenciais nucleares dos processos de aprender e ensinar e os docentes enquanto principais construtores e gestores do currículo. Implica ligar/religar conhecimentos, discutir conexões, implica pensamento interdisciplinar e estratégias de autorregulação.

A Educação Artística reveste-se de uma especificidade interdisciplinar, uma vez que mobiliza, no seu conjunto, linguagens diferenciadas (verbal, corporal, visual, musical...) cada uma com predominâncias de técnicas e nomenclatura próprias. Os saberes próprios dos artistas plásticos, dos escritores, dos músicos, constituem-se como “áreas” de expressividade dotadas de relativa autonomia, e que, por isso, é preciso não só explorar e trabalhar de modos e em momentos diferenciados, mas também colocar em relação, estabelecer ligações, permitir a sua mobilização combinada /articulada. A especificidade interdisciplinar de que falamos, por assim dizer “interna” ao campo das Artes, extravasa este campo quando colocado em diálogo / em paralelo curricular com outros campos de conhecimento, também considerados necessários à formação das crianças e jovens. Voltamos, portanto, ao plano da gestão curricular, e da necessidade de organizar modos de trabalho pedagógico centrados, já não em objetivos e conteúdos definidos atomisticamente (constituindo-se como fins em si próprios, numa lógica aditiva), mas centrados em competências integradoras do contributo

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

de várias disciplinas e potenciadoras da sua mobilização: projetos de aprendizagem e competências, mais do que de ensino e adestramento.

Chegamos ao local que verdadeiramente nunca abandonámos, o *locus* das práticas quotidianas e de como essas práticas se estabelecem, e eventualmente se reconstróem. São conhecidos a matriz de trabalho individualística, a cultura instituída de 'cumprimento' de programas ou de orientações 'superiores', regras e procedimentos, assim como obstáculos de várias naturezas ao desenvolvimento de uma formação de docentes capaz de ser um *dispositivo* indutor de dinâmicas investigativas, de produção (em vez de consumo) de saber profissional. É justamente neste campo que nos movemos (as autoras deste artigo, desde há cerca de 20 anos) e que temos vindo a desenvolver e avaliar um projeto de implementação de Educação Artística do qual daremos conta em seguida. Preocupa-nos a capacitação dos docentes dos pontos de vista epistemológico e atitudinal, técnico e didático-pedagógico para a assunção plena da sua profissionalidade, entendendo que o seu saber próprio e o poder de o reconstruir são centrais nela, e é no contexto da prática profissional que se produzem esse saber e esse poder, num processo de observação, análise e teorização continuados, ou seja, num processo investigativo e reflexivo. Em outras sedes (Hamido, 2005; Luís & Roldão, 2016) realizámos alguma reflexão em torno de princípios de formação capazes de promover essa capacitação de que falamos. A conceção do projeto que agora apresentamos incorporou também parte dos dados dessa reflexão.

| O Projeto EducARTE

O projeto EducARTE nasceu do propósito de contribuir para o sucesso do Curso Básico de Música, em regime integrado que no ano letivo de 2014/2015 se iniciou a partir do 5º ano de escolaridade na Escola Dr. Manuel Fernandes, sede do Agrupamento de Escolas nº 2 de Abrantes.

Se num momento inicial a parceria estabelecida com a ESE de Santarém e com a Sociedade Artística Tramagalense (uma associação cultural centenária do Concelho de Abrantes) visava suprir a falta de instrumentos que poderia comprometer o funcionamento de algumas classes de instrumento, rapidamente o âmbito da colaboração se alargou, tornando-a mais ambiciosa: para além das questões materiais importava dar sustentabilidade ao Curso Básico de Música, garantindo, nos anos subsequentes, um número desejável de candidatos.

Um tal objetivo implicou considerar uma intervenção ao nível do 1º CEB, que se revestiria de um duplo interesse, na medida em que permitiria também, e em simultâneo, contribuir para suprir a lacuna existente neste nível de ensino relativamente às áreas das Expressões

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

Artísticas, que apareciam, sobretudo, em contexto de AEC's (Atividades de Enriquecimento Curricular).

Em síntese, o projeto EducARTE tinha, à partida, dois objetivos principais: 1- garantir a sustentabilidade do Curso Básico de Música em regime integrado, a partir do 5º ano, iniciado no ano letivo de 2014/2015 na Escola Dr. Manuel Fernandes, sede do Agrupamento de Escolas nº 2 de Abrantes; 2- promover a integração curricular das Expressões Artísticas em todas as escolas do 1º CEB do Agrupamento em questão.

Como facilmente se percebe, estes dois objetivos estão intrinsecamente ligados, uma vez que a sustentabilidade do Curso Básico de Música ao nível da sua procura no 2º CEB, nos anos seguintes, dependia, em grande medida, da capacidade de, no nível anterior, realizar um trabalho que promovesse um satisfatório domínio das linguagens artísticas (e da musical em particular), permitindo identificar aptidões nestas áreas e motivando crianças (e famílias) para continuar a aprofundar o seu conhecimento e a desenvolver as competências musicais.

O projeto a implementar no 1º CEB foi pensado para um período de 4 anos, sem contar com o ano piloto, o Ano 0, que coincidiu com o início do funcionamento do Curso Básico de Música. Este Ano 0 visava testar um modelo de trabalho assente na coadjuvação, em que o coadjuvante/formador (papel assumido pela primeira autora deste artigo), trabalhou, entre janeiro e junho de 2014-15, com 7 turmas do 4º ano de escolaridade de 4 das 6 escolas do 1º CEB do Agrupamento de Escolas nº 2 de Abrantes.

A partir do Ano 1 (2015-16) os coadjuvantes passaram a ser professores do 1º Ciclo, até aí professores titulares de turma, a quem começou a ser ministrada formação ao longo de todo o ano letivo. A título de curiosidade, refira-se que um desses coadjuvantes/formandos é um dos professores titulares do Ano 0, provavelmente um dos que mais resistência ofereceu no início, enquanto titular de turma, ao modelo da coadjuvação.

Desde o seu início o projeto tem, pois, uma dimensão de intervenção direta com as crianças e uma dimensão de formação contextualizada dos docentes que têm vindo a assegurar essa intervenção, assumindo a função de professores coadjuvantes. Nos anos 1, 2 e 3 (em curso) estão abrangidas todas as turmas do 1º ao 4º ano de escolaridade (30 no ano 1, 2015-16; 28 no ano 2, 2016-17; 27 no ano 3, 2017-18). Promoveu-se a colocação (afetação ao Projeto) de 3 professores, com os quais se mantém um compromisso de formação, supervisão, colaboração no projeto enquanto participantes ativos e co-investigadores. Independentemente do ano de escolaridade em que os docentes são chamados a trabalhar, e da sua própria experiência profissional nesta área, o trabalho pressupõe partir de um mesmo patamar de conhecimento específico, em qualquer das áreas expressivas envolvidas. Assim, tratar-se-á de um processo de construção curricular dupla: no plano do trabalho com as crianças e jovens do 1º CEB, a apropriação gradual de conceitos e princípios das linguagens expressivas, e a sua integração no conjunto dos tempos e tarefas de

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

aprendizagem; no plano do trabalho com os docentes envolvidos, implementar uma lógica de progressivos ajustamentos e complexificação curricular, em função dos patamares de apropriação de competências que forem sendo atingidos pelos formandos, assim como em função das necessidades emergentes da transição para um novo ano do “ciclo” de 4 anos de escolaridade do ensino básico. Trata-se, portanto, de construir um currículo em espiral, de modo sistémico, flexível e continuamente ajustado.

Esta formação foi concebida para 4 anos (Níveis I, II, III e IV), enquadrada na Formação Contínua (creditada) e na modalidade de Curso, com a duração de 150 horas anuais. A formação acontece todas as semanas, ao longo do ano letivo, contemplando a supervisão em contexto de trabalho e um dia destinado às sessões teórico-práticas. Os formandos são professores coadjuvantes, em todas as turmas do 1º CEB do Agrupamento. A opção de alargar a formação no tempo e de ir incluindo gradualmente as várias áreas artísticas prende-se com a multiplicidade e complexidade das linguagens que elas envolvem e que os professores reconhecem não dominar. Exigir o domínio de todas em simultâneo e ao mesmo tempo um trabalho de qualidade com as crianças que as englobe a todas pode, em nosso entender, ter um efeito inibidor pela insegurança que provoca. Quando feito de forma gradual, o alargamento surge de forma natural e inevitável, acompanhando o próprio crescimento do profissional a este nível.

A Música atravessa os 4 anos da formação, sendo acompanhada, em cada ano, por uma das outras áreas das expressões artísticas. Este maior peso da Música tem não só a ver com o objetivo inicialmente definido de contribuir para a sustentabilidade do Curso Básico de Música em regime integrado, mas também com o facto de um número muito significativo de professores do 1º CEB referir que a Música é a área que mais inseguranças e receios suscita, por ser aquela que consideram mais complexa e relativamente à qual se sentem menos preparados.

O desenvolvimento deste Projeto obedece a uma lógica próxima da metodologia de Investigação-Ação, à qual reconhecemos a enorme potencialidade de melhorar a qualidade da ação do profissional dentro do contexto/situações (educativos, neste caso) que está a observar e a estudar. A contínua dinâmica entre formação, reflexão analítica e ação, dinâmica que se pretende desenvolver ao longo deste projeto e que lhe é central, encaminha-nos para esta decisão. A conceção da formação reflete também a mesma convicção epistemológica, do mesmo modo que a avaliação prevista espelha essa coerência.

A opção de assumirmos este Projeto como de intervenção implica o uso de procedimentos de regulação processual continuada, que se baseiam em: entrevistas *focus group* com os formandos e as duas formadoras especialistas (área da Educação Artística): duas em cada ano letivo; inquéritos por questionário dirigidos aos professores titulares de turma, aos diretores dos estabelecimentos envolvidos no projeto; a partir do segundo ano letivo (2016-

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

17), inquéritos dirigidos aos profissionais do Curso Básico de Música; entrevistas coletivas com os grupos de crianças envolvidos no projeto; registos de notas de campo das formadoras da ESE; recolha documental: documentos e materiais resultantes da avaliação dos próprios formandos, que incluirá: i) o conjunto de planificações de trabalho realizadas, incluindo materiais; ii) o caderno de notas de campo, no qual deverão ser registados todos os elementos relevantes da trajetória formativa, incluindo dados de observação e análise dos alunos / turmas, dos seus próprios questionamentos e soluções, fichas de leitura, pesquisas realizadas, encontros formais e informais, etc.; iii) uma reflexão final, que inclui uma síntese analítica do processo, com autoavaliação.

Apresentamos aqui apenas alguns elementos da avaliação realizada em julho de 2017.

Os professores coadjuvantes, envolvidos na formação, referem dificuldade de mobilizar muitos colegas titulares, em parte devido ao facto de entenderem que a figura da coadjuvação obrigaria a cederem o seu espaço de intervenção. As próprias professoras coadjuvantes referem o seu sentimento (sobretudo no início do ano) de que estariam a “invadir” o espaço das colegas titulares de turma. Na nossa interpretação, não deixa de ser uma leitura em linha com aquilo que é a cultura instituída no 1º CEB, de ‘posse’ do grupo-turma, assim como de ausência de hábitos de trabalho colaborativo, e de construção de conhecimento sobre a sua própria ação a partir de projetos de intervenção.

Faltam oportunidades (espaços e tempos) de reflexão conjunta, elaboração colaborativa de planificações, apesar da boa resposta e envolvimento da generalidade dos titulares, quando interpelados e solicitada a sua colaboração.

Globalmente, são relatados grandes ganhos na aprendizagem das crianças (também identificados / reconhecidos pelos docentes titulares). Para além do domínio de novos conhecimentos, reportam principalmente sinais de forte motivação intrínseca, tomada de iniciativas, desenvolvimento de esforços e tarefas mesmo fora da sala de aula, mobilizando frequentemente as famílias. Reportam igualmente evidências de acentuadas melhorias (individuais e até grupais) nos comportamentos e atitudes (maior capacidade de concentração da atenção, melhoria do autocontrole, cumprimento de compromissos e sentido de responsabilidade, manifestações de respeito pelos desempenhos dos colegas).

Dos 28 docentes titulares de turma que efetivamente foram coadjuvados pelos colaboradores do Projeto, 26 responderam aos questionários no final do ano letivo passado (ano 2-2016-17). Apenas um destes colegas não acompanhou o projeto no ano anterior (2015-16), pelo que na sua grande maioria têm boas condições para apreciar os elementos e dinâmica de mudança potencialmente relacionados com o desenvolvimento do projeto. Deixa-nos algo perplexos o facto de alguns revelarem alguma dificuldade em entender a figura da coadjuvação (alguns chegando mesmo a dizer que coadjuvaram o professor de música). Várias professoras referem-se a si próprias como coadjuvantes, outras como tendo

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

sido coadjuvadas. O prof. Coadjuvante é visto como “professor das expressões” ou “o professor da área”. Contudo, na sua maioria referem a “colaboração” e “parceria” de trabalho como maiores caracterizadores. Cerca de metade alude a aprendizagens importantes que realizaram: “Ajudou-me a perceber melhor a importância destas áreas e deu-me outras ferramentas que serão importantes para a minha prática letiva” (16).

Na avaliação do impacto do projeto sobre as suas próprias práticas, os titulares referem-se ao enriquecimento, aprendizagem e mesmo a mudança de atitudes em relação às expressões artísticas no contexto do currículo:

- “... ajudou-me a ter contacto com outras abordagens e técnicas com as quais não contactava desde a formação inicial. As expressões artísticas passaram a ser encaradas [por todos professores] com maior seriedade e rigor” (14)
- “A coadjuvação é um meio ótimo para nos sentirmos mais seguros e comprometidos com esta área. Forneceu-me instrumentos e estratégias já algo esquecidas e outras completamente novas” (18)
- “Fui-me aventurando em “crescer” neste projeto, no planeamento, regulação, na coadjuvação e até na articulação com as AEC. Para além dos momentos de aula em coadjuvação, utilizei conhecimentos para aplicar noutras áreas de aprendizagem e momentos em que não estava presente o docente do projeto” (23)

Quanto ao impacto ao nível das aprendizagens dos alunos, as docentes sublinham um incremento significativo na motivação e empenhamento nas tarefas, que se estendeu a outras áreas disciplinares, com vantagens claras para a aprendizagem, bem como à capacidade de concentração e memorização.

- “Todos os alunos registaram uma grande evolução nas suas aprendizagens em todas as áreas curriculares ao desenvolverem competências como: concentração, discriminação auditiva, a postura, a autoestima, e o respeito pelas capacidades expressivas dos colegas” (15)
- “Alunos puderam desenvolver não só a concentração, a comunicação, a expressão, a criatividade, também a sensibilidade estética, a consciência crítica e a relação de grupo” (22)

Já ao nível do trabalho e relação com os restantes colegas, órgãos diretivos da escola, famílias (e encarregados de educação), os docentes salientam uma dinâmica de interação colaborativa e o estabelecimento de relação de confiança, com partilha, reflexão entre os docentes sobre as suas práticas, relação de abertura, espírito de entreajuda. O trabalho foi cooperativo e senti que confiaram no meu trabalho em momentos de atividades alargadas a todos os alunos da escola (23). Das famílias e Encarregados de educação reportam uma

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

constante receptividade e interesse em participar, expressões de muita satisfação e de maior sensibilização para estas áreas:

- "O Projeto permitiu aproximar a comunidade à Escola" (9)
- "Os E.E. reconheceram e valorizaram estas aulas como uma condição necessária para a melhoria da aprendizagem dos seus educandos" (26)

Questionados sobre se teriam alguma sugestão a fazer, que permita melhorar a eficiência e/ou aumentar o impacto do projeto num futuro próximo, a larga maioria dos docentes refere a necessidade (alguns falam mesmo de "obrigatoriedade"!) de o Projeto ter continuidade. Há algumas referências à extensão do projeto, quer a outras áreas como Expressão físico-motora, Dança, etc., quer a outros níveis de ensino, como a Educação Pré-Escolar, quer a mais docentes do Agrupamento: "Formação para todos os docentes que ainda não a frequentaram para falarmos todos a "mesma linguagem" e os nossos alunos poderem vir a ganhar" (12).

Apreciações feitas em Reuniões de Conselho de Docentes: na apresentação das avaliações dos vários anos de escolaridade, o "Projeto das Expressões Artísticas" é referido de modo quase unânime, associado à adjetivação "transversal" e é recomendada a sua continuidade.

"É de destacar pela sua importância o Projeto na área das Expressões Artísticas: considera-se uma importante mais-valia, não só pela aprendizagem dos conteúdos nas áreas da Educação Musical e Expressão Dramática, mas também pelas competências transversais que proporciona em termos de: concentração e evolução, os alunos adquiram novas formas de aprender a lidar com situações de possível nervosismo (exercícios de respiração e relaxamento), mas principalmente na forma como contribui para o equilíbrio da criança enquanto ser humano: as artes necessitam de um espaço próprio, mas que seja ao mesmo tempo lúdico e proactivo, na vida escolar dos alunos onde estes possam explorar a plenitude das suas aptidões e capacidades. Recomenda-se assim vivamente a continuação deste projeto para o próximo ano letivo"

"Este projeto foi uma mais valia que motivou a turma de forma transversal. As competências adquiridas nestas áreas contribuíram de forma positiva para o desenvolvimento/sucesso no desempenho dos alunos nas restantes áreas do currículo"

"a professora titular de turma expressou a importância das aulas de Expressão Musical e Dramática, lecionadas em coadjuvância com a professora LM, a maioria dos alunos demonstraram muito interesse e registaram evolução nas suas aprendizagens, aumentando a sua capacidade de concentração, autoestima e respeito pelas capacidades expressivas dos outros. As professoras titulares de turma foram unânimes ao afirmar que este projeto com a coadjuvância da professora referida, bem como da professora LF contribuiu em muito para o

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

desenvolvimento de várias capacidades nos alunos como: a concentração, a discriminação auditiva, a postura, o respeito pelo outro, capacidades essas que contribuíram para a melhoria dos seus desempenhos acadêmicos. Pelo exposto o conselho de docentes, considerou de extrema importância a continuação deste projeto no próximo ano letivo.”

Nas apreciações das crianças predomina o verbo “aprender”, posicionado no cerne de “coisas” novas, divertidas, “muito, mas muito” importantes... estar com atenção, saber mais, fazer melhor, gostar de aprender, ser criativo.

1º e 2º anos, em que se questionaram as crianças sobre “Estas aulas são importantes? Porquê?”. No 1º ano: “porque gostei de aprender com a professora L... porque estamos com atenção... porque aprendi... aprendi muito... aprendemos coisas novas... porque foi divertido... porque são boas para o corpo... porque tocamos instrumentos... porque o que fazemos nós aprendemos... porque em todas as aulas nós aprendemos...” No 2º ano: “porque é para aprender a fazer o que nós não sabemos fazer... porque aprendemos muitas coisas... mais coisas... porque eu gosto de aprender... porque aprendemos a cantar e a fazer muitas coisas fixes... porque ‘fasnos’ ser criativos com a música... porque é muito mas muito importante”. 4º ano: vários alunos anunciam desejo de transitarem para turma de Música do 5º ano, vários referem o desejo de ter mais audições, outros ainda aludem às aulas de dança, que gostariam de ter.

Conclusão

O contexto em que emerge o projeto educARTE resulta de um interesse genuíno e um verdadeiro empenho por parte do Agrupamento em causa na promoção de uma educação artística de qualidade.

Neste contexto de conjugação de objetivos e de decisões, assumidas em vários níveis, verificaram-se também as seguintes circunstâncias: a monodocência no 1º Ciclo, admitindo a possibilidade de coadjuvação em áreas específicas; a reconhecida falta de preparação dos docentes do 1º CEB nas áreas artísticas; a necessidade de, a curto/médio prazo, generalizar a Educação Artística de forma a tirar verdadeiro partido do seu potencial formativo.

Tendo em conta as circunstâncias e o contexto em que está a ser desenvolvido, o modelo de formação adotado neste projeto com vista a promover uma educação artística efetiva e significativa ao nível do 1º CEB, assenta na figura da coadjuvação e aposta no profissional de educação (com habilitação para a docência neste nível de ensino) com uma formação apropriada nas áreas artísticas como o melhor posicionado para desenvolver a educação artística integrada ao nível do 1º CEB. A “formação apropriada”, para estes profissionais de

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

educação obtém-se, neste modelo, por via de uma formação na continuidade e contextualizada e gradualmente integradora das várias áreas envolvidas, que, já tendo dado provas em outras áreas, se tem revelado muito adequada em relação às áreas artísticas.

Os dados de que dispomos até ao momento indicam que este modelo de formação e de intervenção tem a vantagem de permitir um efeito multiplicador que se gera entre professores coadjuvantes e professores titulares, potenciando também práticas colaborativas que favorecem a reflexão e a regulação da ação educativa. A coadjuvação que, como tivemos oportunidade de testemunhar, é frequentemente vista como “invasora”, tende a tornar-se uma mais-valia, pois ao proporcionar uma supervisão recíproca, terá impactos importantes ao nível do desenvolvimento profissional dos intervenientes e, conseqüentemente, das aprendizagens das crianças.

Também deste ponto de vista das aprendizagens há evidências de grande consenso entre os profissionais e nos órgãos intermédios de gestão, de que o trabalho desenvolvido ao longo dos últimos 3 anos apresenta impactos visíveis: - ao nível da melhoria global do desempenho, com transferência a todas as áreas curriculares de competências adquiridas no plano da concentração da atenção, da memorização e da compreensão; - ao nível da melhoria dos seus comportamentos e atitudes, acréscimo significativo da motivação, interesse, envolvimento; - ao nível das dinâmicas grupais, com acréscimo de responsabilização pelas tarefas, capacidade de colaboração e respeito pelos colegas.

O dispositivo de formação que, assim, resulta de decisões e ações colaborativas de vários agentes (órgãos de gestão, docentes, formadores e até famílias) constitui-se como um modelo aberto e em construção, que permite ir sendo “afinado” a partir das avaliações que regularmente são feitas, e este constitui porventura um dos seus traços centrais: a flexibilidade de adequação permanente ao contexto real em que está a desenvolver-se, a sua inserção num projeto educativo da Escola / Agrupamento e em práticas de (re)construção do saber profissional dos docentes, sustentadas em investigação e reflexão.

O objetivo de garantir a integração curricular da Educação Artística, tem sido conquistado de modo gradual, penetrando nos hábitos e nas necessidades de docentes e crianças. No ano que agora se inicia (ano 3-2017-18), consideramos a melhoria de alguns aspetos já identificados, entre os quais sublinhamos:

- a comunicação com os professores titulares: existência de espaços e tempos de construção curricular colaborativa, de reflexão e decisão conjunta, oportunidades também para a “passagem” aos titulares do 1º CEB de alguma informação / orientação mais específica das áreas artísticas, para além daquela que é conseguida com a presença efetiva do coadjuvante na sala de aula: a colaboração mais ativa na conceção e desenvolvimento curricular do Agrupamento, no que toca à Educação Artística e sua plena integração no trabalho quotidiano das crianças; a articulação com o Curso Básico de Música, atualmente com três

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

turmas em funcionamento: O modelo de trabalho nesse curso aproxima-se da Educação em Artes, mais do que da Educação Artística integrada (tal como conceptualizámos uma e outra expressões na primeira parte deste artigo). Os objetivos são diversos, os protagonistas / docentes também, o paradigma de trabalho é diferenciado. A articulação poderá assumir vários sentidos, começando talvez pelo mais simples, o do (re)conhecimento recíproco, por exemplo, levando às escolas do 1º Ciclo pequenos concertos, que até podem ser ensaios das várias orquestras existentes no âmbito do Curso Básico de Música.

A Educação Artística é um contexto de ação docente que acreditamos contribuirá para criar a ruptura de que algumas práticas instituídas parecem carecer, muito especialmente nos primeiros anos de escolaridade. Pela sua própria natureza, reverte toda a tendência para pré-construir sentidos para os processos de ensinar e aprender (materiais curriculares, regras de ação, procedimentos padronizados de desenvolvimento curricular), e torna presente a criatividade, a motivação e o pensamento de que a Escola e as nossas crianças carecem.

Referências Bibliográficas

- Assis, M., Gomes, E. X., Pereira, J. S., & Pires, A. L. O. (Eds.) (2017). *Ensaio entre Arte e Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Gulbenkian Descobrir.
- Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: A Concepção do Núcleo da Educação Democrática*. Lisboa: Didáctica Editora. Trad: Aurora Narciso [Copyr.: 1997, Teachers College, Columbia University]
- Canário, R. (2000). Formação profissional: problemas e perspectivas de futuro, *Fórum* 27, 125-139.
- Dewey, J. (1916/1966). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.
- Dubar, C. (1997). *A socialização: construção das identidades sociais e profissionais*. Porto: Porto Editora.
- Eco, U. (2011). *A Definição da Arte*. Lisboa: Edições 70. [reimp. 1981]
- Efland, A. D. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. (New York: Teachers College Press & Reston, VA: National Art Education Association).
- Hamido, G. (2005). *Meta-análise do processo de (re)construção coletiva de um projeto curricular de formação de professores*. Lx: Departamento de Educação-FCUL [Dissertação de Doutoramento na especialidade de Psicologia Educacional, não publicada]
- Hausman, J., Ploof, J., Duignan, J., Brown, W., & Hostert, N. (2010). The Condition of Art Education: Critical Visual Art Education [CVAE] Club, Winter 2010. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 51(4), 368-374.

ARTE, EDUCAÇÃO E APRENDIZAGEM: REFLEXÕES EM TORNO DO CONCEITO, DA PRÁTICA CURRICULAR E DA FORMAÇÃO DE EDUCADORES E PROFESSORES EM EDUCAÇÃO ARTÍSTICA.

Libânio, A. M. S. (2013). *Educação pela Arte: Uma experiência para dar sentido aos sentidos*.

Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Trabalho de Projeto de Mestrado em Ciências da Educação.

Luís, H., & Roldão, M. C. (2017). Early Childhood Teachers learning and Professional Development. *European Scientific Journal*, June 2017/Special Edition, pp. 48-60. ISSN: 1857-7881.

Parsons, M. (2004). Art and Integrated Curriculum. In E. W. Eisner, & M. D. Day (Eds.) (2004). *Handbook of Research and Policy in Art Education* (pp. 775-794). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Pombo, O. (2004). *Interdisciplinaridade e Integração de Saberes*. [Conferência no Congresso Luso-Brasileiro sobre Epistemologia e Interdisciplinaridade na Pós-Graduação, Porto Alegre-Brasil, junho de 2004]. Disponível em

<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/opombo/investigacao/interdisc.htm>

Read, H. (2001). *A Educação pela Arte*. R.J.: Martins Fontes.

Roldão, M.C. (2000). *Os desafios da profissionalidade e o currículo*. Aveiro: CIFOP-Universidade de Aveiro.

Schulman, L.S. (1987). "Knowledge and Teaching: foundations of the new reform", em *Harvard Educational Review*, 57(1), 1-22.

A ABORDAGEM DA IDENTIDADE COLETIVA PELA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: COMO CONVERTER UMA PREOCUPAÇÃO EM DESAFIO?

Sofia Ré¹

¹Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas-Artes, Centro de Investigação e de Estudos em Belas-Artes, menina.re@gmail.com

Resumo

Este trabalho incide sobre as identidades coletivas nacionais, procurando-se destacar a preocupação que este tema regista e merece na nossa atualidade.

A incorporação da noção de coletivo nacional faz-se quer por difusão de realidades construídas ao nível das elites, quer por meio da estratégia de *flagging* de Michael Billig, sendo que o efeito de realidade se produz através da cristalização de significados nas representações de identidade nacional, criando a ilusão de que se trata de um conceito estanque, estático e estável. A materialidade da iconografia identitária portuguesa, de que o galo de Barcelos é exemplo, carece de um olhar crítico para desvelar os discursos que a sustentam. Apesar da solidez aparente, a matéria destas representações acaba por diluir-se, se considerarmos a identidade como um conceito fluido, que se desenrola no tempo e em diálogo com o seu contexto.

A dimensão material e performativa de que se reveste a identidade nacional convoca diretamente a Educação Artística para abordar esta temática, numa perspetiva de diálogo cooperante que quebre a verticalidade das estruturas rígidas que constroem identidades. Ao reconhecer com Eric Kaufmann o poder dos fluxos entre pares e o valor dos esforços individuais na construção de um coletivo, aponta-se para a necessidade de trabalhar a emergência de identidades de baixo para cima.

O desafio de construir um coletivo que não apague as diferenças dos elementos que o compõem é, de resto, um desafio da própria Educação Artística enquanto campo disciplinar bicéfalo.

Palavras-chave: identidade coletiva, educação artística, diferença, cultura visual, efeito de realidade.

A ABORDAGEM DA IDENTIDADE COLETIVA PELA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: COMO CONVERTER UMA PREOCUPAÇÃO EM DESAFIO?

Abstract

This paper focuses on national collective identities, and seeks to highlight the concern that this theme registers and deserves in our times.

Whether the incorporation of the notion of national collective is done by diffusion of realities constructed at the level of the elites or by Michael Billig's *flagging* strategy, the effect of reality takes place through the crystallization of meanings national identity representations, creating the illusion that it is an impervious, static and stable concept. The materiality of Portuguese identity iconography, like the Barcelos cock, lacks a critical look to unveil the discourses that support it. In spite of the apparent solidity, the matter of these representations ends up being diluted, if we consider the identity as a fluid concept that unfolds in time, and in dialogue with its context.

The material and performative dimension of national identity directly summons Arts Education to approach this theme, in a perspective of cooperative dialogue that breaks the verticality of the rigid structures that construct identities. Recognizing with Eric Kaufmann the power of peer flows and the value of individual efforts in building a collective, one points to the need to work on the emergence of identities from the bottom up.

Moreover, the challenge of constructing a collective that does not erase the differences of its elements is a challenge of the Arts Education itself as a bicephalic disciplinary field.

Keywords: collective identity, arts education, difference, visual culture, reality effect.

| Introdução

Este trabalho insere-se na investigação que me encontro a desenvolver, desde setembro de 2016, no âmbito do Programa Doutoral em Educação Artística, duplamente titulado pela Universidade do Porto e pela Universidade de Lisboa. A partilha e a exposição da minha pesquisa aos diferentes olhares da comunidade científica, motivaram a apresentação de algumas ideias que venho explorando no meu Projeto de Doutoramento e que intitulei precisamente de: *Do excesso de identidade à identidade zero: desafios significativos para a Educação Artística*.

No passado, a identidade coletiva já foi alvo de especial atenção no contexto escolar, sobretudo, no Estado Novo. Se antes a ideia de identidade coletiva se firmava no conjunto dos portugueses, e por oposição e demarcação clara da linha de fronteira com outros, hoje

A ABORDAGEM DA IDENTIDADE COLETIVA PELA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: COMO CONVERTER UMA PREOCUPAÇÃO EM DESAFIO?

essas distinções não são assim tão óbvias. O impulso colonizador não era alheio a esta estratégia de congregação de diferentes territórios e culturas sob a égide de uma mesma identidade nacional. Era notória a vontade dos portugueses sentirem a diferença como sua, ainda assim carregada com simbolismo que em nada as refletia.

No mundo atual, de permanente interconexão e derrube de fronteiras, por conta das incontáveis travessias, migrações e permanências mais ou menos prolongadas, motivadas quer pela facilidade em viajar rapidamente de um ponto ao outro do globo, quer pela estrita necessidade de sobrevivência ou busca de melhores condições de vida, não faz mais sentido um conceito de identidade coletiva de cariz essencialista, baseada na etnogenia das características primordiais de um povo. Os coletivos nacionais que se construíram em função do seu passado, ou face aos seus oponentes, ou por oposição aos outros que se constituíam como a diferença, vêem-se agora atravessados por ela. É uma inevitabilidade dos nossos tempos, que temos o dever de não ignorar.

| Objetivos E Metodologia

Nessa linha, e com este trabalho, importa demonstrar como a identidade coletiva na atualidade se deve constituir como uma preocupação para a Educação, ainda que sem o devido reflexo nas políticas e na legislação. Por outro lado, existindo essa preocupação, instala-se a necessidade de dar resposta ao problema: como trabalhar a identidade coletiva baseada na diferença e não na homogeneidade? O objetivo geral deste artigo pretende, por isso, posicionar a Educação Artística como campo privilegiado para abordar estas questões e preocupações, problematizando-as no contexto da educação formal. Daí decorrem os objetivos específicos deste trabalho que compreendem: 1. demonstrar como a identidade coletiva na atualidade se deve constituir como uma preocupação; 2. converter essa preocupação num desafio para a Educação Artística, argumentando sobre o valor estratégico que esta poderá proporcionar ao lidar com as especificidades deste problema.

Começo por enraizar o trabalho numa esteira teórica, passando a caracterizar outros aspetos de contextualização educativa e social, dos quais relevam a argumentação da identidade coletiva como uma preocupação que merece ser encarada como desafio.

A metodologia seguida é estritamente teórica, de forma a delinear uma argumentação apoiada em conceitos e pesquisas de outros autores. Proponho assim um novo olhar para estimular e manter acesa a discussão desta temática no círculo científico da Educação e, em particular, da Educação Artística.

Uma Preocupação Em Contexto

Enquadramento teórico

Sustentando-me numa aturada revisão de literatura, constato que a identidade nacional é um conceito vasto, de aceção lata, sendo que na categorização das fontes bibliográficas, tenho vindo a agrupar os seus principais aspetos no espectro de um ou mais dos seguintes eixos bipolares (Fig. 1): *Individual / Coletivo*, no sentido da formação da identidade se efetuar de baixo para cima ou de cima para baixo; *Dentro / Fora*, no sentido da inclusão ou exclusão por referência a um limite ou fronteira que encerram um coletivo político, territorial ou cultural; *Passado / Futuro*, na forma como a identidade nacional se constrói por enraizamento num passado mítico ou através de um projeto visionário de futuro; *Diferença / Homogeneidade*, por via da necessidade de homogeneizar o coletivo, muitas vezes instrumentalizando a educação para esse efeito, por não se conhecer outra forma de lidar com a diferença que não seja eliminá-la; *Nós / Outros*, que revela uma construção identitária por oposição, quando não ressentimento; *Essência / Construção*, que expressa a oposição das teorias essencialistas às teorias modernas da identidade nacional; e por fim, *Afeto / Razão*, um eixo que extrema os sentimentos de pertença em sentimento patriótico e vinculações racionais ou irracionais, de que são exemplo a pertença meramente constitucional, ou a pertença por adesão consciente ou inconsciente a uma cultura nacional.

A identidade nacional é, assim, construída no seio das tensões destes eixos, sendo que as polaridades disputam entre si um lugar de importância na perspetiva de cada autor. Por essa razão, sobre o mesmo conceito, a miríade de posições teóricas não tem uma posição linear no intervalo bipolar, mas o posicionamento radial, em função da tensão entre as polaridades que cada autor sobrevaloriza.

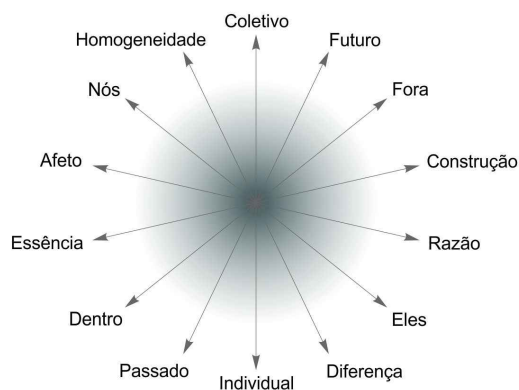


Figura 1: Ilustração da estrutura de tensão entre eixos bipolares, detetada na análise da revisão de literatura, relativamente ao conceito de identidade nacional. Fonte: própria.

A ABORDAGEM DA IDENTIDADE COLETIVA PELA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: COMO CONVERTER UMA PREOCUPAÇÃO EM DESAFIO?

Bipolaridade Coletivo-Individual

Primeiramente, importa salientar a distinção de níveis na identidade, com abrangências que compreendem a esfera do sujeito, o *self* social e o *self* coletivo (Brewer & Gardner, 1996). Efetivamente, mesmo a um nível coletivo, podemos constatar o que Anthony D. Smith (2001) designa por identidades múltiplas e que permite a um português ver-se simultaneamente como ibérico, mediterrânico, europeu, ocidental ou global. Com a criação do Estado-nação, a identidade nacional surge como aparentemente criada de baixo para cima, do individual para o coletivo, sendo que na realidade se trata de uma construção fruto da congeminação das elites e não propriamente da emergência de uma personificação abstrata de um coletivo a partir das suas bases (Gellner, 1993; Anderson, 2006).

Esta bipolaridade também coloca em evidência a distinção entre as teorias do nacionalismo explicitadas por Özkirimli (2010) quer sejam fruto da busca da essência comum de um povo através da etnogenia, advogada pelos autores primordialísimos; quer seja uma invenção ao serviço do poder político, defendida pelos autores modernistas; quer seja um compromisso entre ambas as visões, como é o caso dos etno-simbolistas, que reconhecem a construção arbitrária que é levada a cabo de cima para baixo, mas não sem o poder de encaixe por parte de uma herança étnica e cultural dos seus indivíduos. A dupla face de Janus de que nos fala Homi K. Bhabha (1990) refere-se precisamente a esta ambivalência.

Bipolaridade Dentro-Fora

A tensão que esta polaridade introduz determina uma forma de construção dos coletivos nacionais que implica, naturalmente, a existência de uma delimitação que extravasa o próprio conceito de fronteira territorial. Mais do que a definição geográfica de um território geográfico a que se pertence está em causa uma linha imaginária que traça o que pertence, ou não, a um coletivo nacional. Boaventura Sousa Santos (1994), por seu lado, defende que o nosso país assume uma posição periférica, uma vez que a “a cultura portuguesa não tem conteúdo. Tem apenas forma, e essa forma é a fronteira, ou a zona fronteira” (p. 47). Constituindo-se como zona híbrida, palco de atravessamentos e convivências, Portugal separa, tanto quanto conecta, o colonialismo do qual nunca foi um centro efetivo e a integração europeia.

A construção da identidade nacional nesta polaridade impõe-se pela forma como ela congrega o coletivo no seio de uma delimitação, que se pode referir a um território, uma etnicidade, mas também a uma língua, essa fronteira invisível (Castells, 1998). Porém, como Judith Butler e Spivak (2007) afirmam: “*If the state is what “binds”, it is also what can and does unbind*” (p. 4), demarcando, claramente, quem está dentro e quem fica de fora.

Bipolaridade Homogeneidade-Diferença

Anthony D. Smith (1997) considera que “Uma nação pode assim ser definida como *uma determinada população humana, que partilha um território histórico, mitos e memórias comuns, uma cultura pública de massas, uma economia comum e direitos e deveres legais comuns a todos os membros*” (p. 28). A construção do coletivo, segundo este autor, assenta no fator da homogeneidade, em que se procura simultaneamente construir-se face a um Outro (o estrangeiro, o *outsider*) e, simultaneamente, incorporar o Outro (a diferença) no seu seio (Smith, 2001). A homogeneidade é, em si, uma forma de diferenciação dos Outros. A incorporação da diferença, nesse sentido, é sempre um apagamento daquilo que a distingue de um todo homogêneo.

Bipolaridade Passado-Futuro

Na perspectiva de Manuel Castells (1998) as nações são “*cultural communes constructed in people’s minds and collective memory by sharing of history and political projects*” (p. 51). Isto é, uma abstração assente na memória do passado e programada para um futuro. Das três formas de construção da identidade definidas por este autor, é a identidade de projeto aquela que se constrói em função de um devir comum.

No olhar de Eduardo Lourenço (2009 [1978]), a própria identidade portuguesa fundamenta-se numa articulação das leituras do passado com uma visão ou fantasia do futuro. Ao referir-se às imagens que se têm criado sobre Portugal, o autor refere que “é menos um *presente concreto* que é objetivo de referência que um *passado* ou um *futuro* mistificado para justificar a esperança desmedida ou a descrença brutal nos destinos pátrios” (p. 74).

Bipolaridade Essência-Construção

As construções da identidade nacional em tensão nesta polaridade extremam-se ou numa essência comum, própria dos indivíduos, ou numa construção forjada imprimida no coletivo por imperativos políticos e por meios que muito devem à educação. Os autores essencialistas que se inserem nas teorias primordialíssimas de que Özkirimli (2010) nos fala procuram encontrar as características essenciais, partindo do pressuposto de que elas estiveram sempre presentes e intactas. A arqueologia mítica baseada na etnogenia, de que são exemplo as teses lusitanistas no Portugal do final do século XIX, procura retomar características de povos antepassados, como se elas se tivessem cristalizado no tempo.

Contrariamente, os autores modernistas entendem que a identidade nacional, visando o estado-nação, é um produto da modernidade e, como tal, uma construção forjada para dar resposta a esse projeto. Diferem, contudo, na forma como tal se processa: seja uma criação exclusiva por parte das elites (Gellner, 1993); seja uma invenção conjunta das elites e das

A ABORDAGEM DA IDENTIDADE COLETIVA PELA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: COMO CONVERTER UMA PREOCUPAÇÃO EM DESAFIO?

massas (Hobsbawm & Ranger, 1985); seja na imaginação de uma comunidade capaz de funcionar como elo comum entre indivíduos (Anderson, 2006).

Bipolaridade Nós-Eles

Esta oposição reflete a forma como a construção da identidade coletiva nacional pode focar-se no seu interior ou, em alternativa, ser produto de um confronto com Outro. Castells (1998) refere que ao falar de nações falamos no Nós, mas logo de seguida no Eles, como se a identidade de uns fosse indissociável da identidade dos outros. Trata-se de uma situação particularmente visível nas competições desportivas internacionais em que, ao despertar os vínculos coletivos, o confronto já não é só de equipas, mas de nações.

Bipolaridade Afeto-Razão

Onésimo Teotónio de Almeida (2017) reforça essa dupla vertente afetiva e racional quando define “a identidade como união de vontades e não como união de traços culturais e linguísticos e muito menos biológicos” (p. 60), no entendimento de um querer pertencer, um estar-junto. Contudo, se um coletivo nacional se pode alicerçar em motivações racionais como pacto de proteção e defesa de interesses mútuos, é nas motivações menos racionais que ele se aprofunda. Nestas se contam as motivações afetivas do sentimento de pertença e amor à pátria, mas também as mais instintivas e inconscientes de que são exemplo o “*hot nationalism*”, ou nacionalismo ao rubro, de Hutchinson (2006) e o “*banal nationalism*” de Billig (2004).

Atentando no excesso de diagnósticos patológicos, ou de obsessão (Almeida, 2017), ou de trauma (Gil, 2005); Lourenço, 2009 [1978]), é inevitável considerar a identidade coletiva como preocupação ainda atual.

Enquadramento social

A fronteira passou de novo a ser uma palavra de ordem. A Europa vê-se atravessada pela diferença que já nem o mar Mediterrâneo consegue separar e suspensão do Acordo de Schengen anuncia que a livre circulação de pessoas, afinal, tem os seus limites. Cerram-se as fronteiras e os migrantes ficam de fora.

Por momentos, o nosso contexto presente parece esquecer a inevitabilidade dos efeitos da globalização, tornando patente um crescente divisionismo e crispação. O processo do *Brexit*, a tentativa de independência da Catalunha e, até do outro lado do Atlântico, o tão prometido muro entre os Estados Unidos da América e o México, parecem denunciar as fragilidades da convivência pacífica entre nações. Stuart Hall (1997), já no final do século XX, alertava para a

A ABORDAGEM DA IDENTIDADE COLETIVA PELA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: COMO CONVERTER UMA PREOCUPAÇÃO EM DESAFIO?

tendência da hibridização cultural a par com outra contraditória, a do ressurgimento dos nacionalismos

No espectro das tensões bipolares já analisadas, a homogeneidade é preponderante em quase todas as construções identitárias, o que talvez explique a incapacidade dos coletivos nacionais para lidar com a diferença, seja ela de que ordem for.

Em Portugal essas percepções foram analisadas num estudo divulgado em fevereiro deste ano, que confrontava o “Portugal que temos e o que imaginamos” (Social Data Lab & GFK, 2017), tecendo um retrato pouco abonatório. Relativamente aos países da União Europeia, pertencemos aos países com reduzido acolhimento de população estrangeira (cerca de 4%). Não obstante, neste inquérito, a percepção de 58% dos portugueses é de que a população estrangeira em Portugal é muito maior do que na União Europeia, sendo que 47% manifestaram expressamente o desejo de ter menos estrangeiros no nosso país. O atraso na área da educação, relativamente aos outros países, é apontado como um fator que «terá reflexos óbvios noutras características mais próximas das “mentalidades”. A herança salazarista do “orgulhosamente sós” poderá ser uma delas» (Social Data Lab & GFK, 2017).

É preocupante que num país com um elevado nível de homogeneidade, a diferença se faça ainda sentir de forma tão expressiva e, sobretudo, sem contornos positivos.

Enquadramento educativo

Relativamente à forma como esta questão é encarada na educação, recorri à legislação para aferir a importância que é concedida a esta temática. As referências encontradas não só pecam pela escassez como pelos perigos que encerram.

Os princípios orientadores da organização e gestão dos currículos do ensino básico e secundário, constantes do artigo 3º do Decreto-Lei n.º 139/2012 referem apenas o seguinte: “m) Reforço do carácter transversal da educação para a cidadania, estabelecendo conteúdos e orientações programáticas, mas não a autonomizando como disciplina de oferta obrigatória; n) Valorização da língua e da cultura portuguesas em todas as componentes curriculares.

Em primeiro lugar, o carácter transversal e fragmentado com que estas questões poderão ser tratadas pode conduzir na prática a um silenciamento desta temática, pois não há como competir com a enorme extensão dos programas curriculares. Ainda que esta possa ser uma preocupação, possibilita que a Educação Artística possa assumir essa responsabilidade. Outro motivo de receio é o facto de que a citada “valorização da língua e cultura portuguesas” não fazer menção ao possível/natural enriquecimento por convivência com outras culturas, tratando aquelas como conceitos em redoma, que se administram aos

A ABORDAGEM DA IDENTIDADE COLETIVA PELA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: COMO CONVERTER UMA PREOCUPAÇÃO EM DESAFIO?

alunos e que não são alvo de atualização. Avista-se assim o perigo das visões essencialistas se apoderarem do problema.

Verificaram-se ainda constrangimentos curriculares, em que a referência à “construção da identidade pessoal, social e cultural” (Decreto-Lei n.º 139/2012, artigo 16º), apenas surge na organização do currículo do ensino secundário, remetendo-a para a componente de formação geral (cursos científico-humanísticos, cursos artísticos especializados e ensino recorrente) ou a componente de formação sociocultural (cursos profissionais). As disciplinas da Educação Artística não têm lugar nestas componentes.

Desta forma, às preocupações de silenciamento e visões essencialistas, acresce uma clara limitação curricular do papel da Educação Artística no projeto de construção e reflexão crítica sobre a identidade pessoal, social e cultural.

| A Identidade Coletiva: Da Preocupação Ao DESAFIO

Realidades incorporadas

Ao longo dos tempos, a escola constitui-se como um lugar histórico de construção de identidades coletivas de carácter: religioso, como os jesuítas; político, na educação para os cidadãos-eleitores; e cultural, na construção de uma ideia de nação. Estas construções desenvolviam-se numa lógica de cima para baixo, inculcando, imprimindo, evangelizando um coletivo de indivíduos através de dispositivos como a *Ratio Studiorum*, os catecismos políticos e institucionais ou os manuais escolares do Estado Novo (Ré, 2017).

A fantasia de uma “comunidade imaginada” ao nível das elites religiosa, política e cultural é incorporada quer por via da educação escolar, quer por vias mais subliminares como o *flagging* de Michael Billig (2004). A estratégia descrita por este autor traduz-se literalmente na nossa língua como *embandeirar*, contudo, carrega uma subtileza que não assiste ao vocábulo em português. Consiste numa forma de assinalar (*flagging*) a nação de forma consistente e, por vezes, pouco evidente, através de lembretes que permitam instalar nos indivíduos uma disposição para mobilizar a nação em momentos de crise. É nestes termos que Billig (2004) descreve o que designa por *nacionalismo banal*, isto é, o nacionalismo do dia-a-dia que, por isso, nos passa despercebido. Todavia, os seus efeitos são incorporados, pois “*Like a mobile phone, this piece of psychological equipment lies quiet for most of the time. Then, the crisis occurs - the president calls; bells ring; the citizens answer - and the patriotic identity is connected*” (Billig, 2004, p. 7).

A ABORDAGEM DA IDENTIDADE COLETIVA PELA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: COMO CONVERTER UMA PREOCUPAÇÃO EM DESAFIO?

A discreta estratégia de lembretes ou marcadores da identidade nacional, descrita por este autor, comprova a sua eficácia na urgente necessidade de embandeirar a nacionalidade de cada vez que se vence o Campeonato Europeu de Futebol, ou o Festival Eurovisão da Canção, mas também de convocar pertenças e mobilização perante ameaças reais. A estratégia de *flagging* imprime uma identidade que é inconscientemente apropriada, não é assumida, mas ainda assim é incorporada com a convicção da pertença. O que esta estratégia ignora é o poder de *input* dos sujeitos num conceito coletivo, uma vez que estas construções continuam a ser desenhadas e produzidas de cima para baixo, da personificação do coletivo para os indivíduos.

Numa era em que o indivíduo não é mais um mero recetor de informação na esfera digital, onde as primaveras não têm lugar apenas por imperativos climáticos, sendo construídas pela força dos sujeitos e pela capacidade de se unirem através das redes sociais (Primavera Árabe, 2010), não faz sentido que a construção deste coletivo se remeta a uma aceitação passiva de uma construção desenhada num gabinete, ou que insistentemente irrompe no nosso mundo visual sem sequer darmos por ela.

O efeito de realidade: da matéria às representações

Sendo produto de um discurso, a construção da identidade coletiva nacional é, sobretudo, da ordem do tornar real. A este respeito, Pierre Bourdieu (1980) faz referência à forma como critérios supostamente objetivos, como o território, a língua, ou a ascendência, podem ser usados pelas Forças Armadas, ou pela educação, para instalar uma crença de unidade que produz, por sua vez, uma unidade real.

Se, como Berger e Luckmann (1991 [1966]), considerarmos que a realidade é socialmente construída, compreendemos que a institucionalização das representações dos indivíduos cria, de facto, uma realidade. Uma representação mental produz assim um efeito real, numa dialética que tem efeitos sobre os próprios indivíduos, como aliás os autores atestam: "*man produces reality and thereby produces himself*" (p. 204). O homem cria a realidade mas, porque ela também o transforma, ele cria-se a si próprio.

A consistência deste esforço de construção de realidade é também exemplificada por Boaventura de Sousa Santos (1994) ao afirmar, relativamente ao nosso país, que as elites culturais da esfera literária «Puderam dizer tudo impunemente sobre Portugal e os Portugueses e transformar o que foi dito, numa dada geração ou conjuntura, na "realidade social"» (p. 47).

As representações mentais produzem realidades, como podemos constatar, mas poderá a matéria criar representações mentais, com vista à produção de realidades? Roland Barthes (1968) designa por *efeito de realidade* o ato de incluir num texto mecanismos com vista à

A ABORDAGEM DA IDENTIDADE COLETIVA PELA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: COMO CONVERTER UMA PREOCUPAÇÃO EM DESAFIO?

produção de uma representação da realidade, que não passam de resíduos sem qualquer função a não ser essa.

A potencialidade deste conceito surge com Jacques Rancière (2010), que o descreve como uma democratização do que é insignificante e acessório. É o resíduo, mais do que qualquer outro elemento de liminar importância, o responsável por criar a ideia de realidade.

A este “processo de materialização que estabiliza ao longo do tempo para produzir o efeito de limite, de fixidez e de superfície”, Judith Butler (1993, p. 9) designa por “matéria”, e é sobre esta *matéria*, a reificação da identidade cultural nacional, que incide a minha investigação.

Nas palavras de Stuart Hall “Uma cultura nacional é um discurso, uma maneira de construir significados” (1997, p. 55), mas a construção da identidade coletiva é, sobretudo, da ordem do tornar real. Constroem-se e reificam-se realidades aparentemente estáticas, estáveis e estanques, quase como um senso comum materializado por sedimentação de significados, cuja principal ação é toldar a nossa visão no que respeita às diferentes possibilidades de imaginar o real (Laclau, 1990).

A matéria em questão

O campo empírico de incidência da minha pesquisa reporta-se à matéria, à coisificação da identidade cultural nacional, que está presente de forma subtil e permanente no nosso dia-a-dia, disponível para assimilação acrítica.

O campo da cultura visual, cuja própria definição é alvo de grande debate, torna-se o principal recurso da minha pesquisa, por diversas razões. Paul Duncum (2001) explora a dicotomia do próprio termo ao enfatizar o aspeto da visualidade dos artefactos e de um significado iminentemente visual, mas também da cultura onde aqueles se produzem e circulam, onde o contexto é valorizado em dialética com o objeto. Porém, a cultura visual aos olhos de outros autores, não se resume apenas aos artefactos visuais e ao contexto em que são produzidos, envolve o ato subjetivo de ver e as práticas culturais do olhar (Hernández, 2005). Isto pressupõe, igualmente, por via dos discursos instalados, aquilo que somos implicitamente formatados para não ver.

A matéria que me proponho estudar pode ser encontrada no contexto das Artes Visuais e do circuito económico, nas lojas de lembranças turísticas e em lojas que exploram o conceito da portugalidade nos seus produtos. Interessam-me, particularmente, as representações da identidade cultural nacional de tipo visual, passíveis de serem utilizadas como recurso educativo na Educação Artística de domínio visual.

O campo das lojas de lembranças já foi alvo de investigação em educação artística, no domínio da cultura visual, em que Paul Duncum (2003) procurou explorar as “*stereotypical*

A ABORDAGEM DA IDENTIDADE COLETIVA PELA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: COMO CONVERTER UMA PREOCUPAÇÃO EM DESAFIO?

interpretations of national, state, or local character" (p. 30), contrapondo versões criadas pelos alunos em sala de aula, que pudessem refletir com maior precisão a sua identidade cultural. O projeto de Duncum denunciava a distância entre a motivação do mercado de turismo para manter vivas as tradições ou para construir uma versão do carácter nacional que fosse mais comerciável.

O que caracteriza as propostas de identidade cultural nacional, seja do campo artístico ou do circuito comercial, é o facto de serem propostas, e não construções emergentes do próprio coletivo. Que *input* nos é possível introduzir nesse conceito que é suposto servir e vestir todos?

Os discursos veiculados pelas propostas artísticas e pelas propostas comerciais não são, naturalmente, idênticos. No entanto, há que reconhecer que existem agendas ocultas a que estes discursos pretendem dar resposta e que elas se efetivam por via da reificação.

O estado das coisas: entre o fluído e o sólido

O *estado das coisas* é uma expressão, intencionalmente, suscetível de diversas apropriações. Uma leitura denotativa remete-nos para os estados da matéria, em que o estado sólido dá corpo à materialização de significados em ícones identitários. A imagem de barro policromado de um Galo de Barcelos, por exemplo, é a consumação material da identidade cultural portuguesa, mesmo que ninguém já pareça saber a razão de isso (ainda) acontecer. Para essa acumulação de sentido contribuem outras imagens, que reforçam a familiaridade do objeto, na noção ilusória de que a sua imagem esteve sempre presente na nossa vida. Para a sedimentação da imagem do galo na nossa memória contribuíram decerto os *galos do tempo*, introduzidos em 1960 pela empresa J. Dias Cardoso, a partir da invenção pioneira do seu proprietário, com o higrómetro mais pequeno do mundo. Mais do que uma recordação turística, este objeto ganhou popularidade no quotidiano dos portugueses, através da função utilitária de prever a meteorologia. Trata-se de um magistral exemplo de nacionalismo banal, tal como nos é descrito por Michael Billig, em que inocentes lembretes da nacionalidade poderiam ser capitalizados na mobilização para a guerra, à altura, colonial.

Isto leva-nos a outra interpretação do *estado das coisas*. O Estado, enquanto força que representa a rigidez de uma estrutura, que congrega os indivíduos num coletivo e lhe dá forma, está presente nestes pequenos objetos, nestes discursos materializados. É o Estado nas coisas. Contudo, existe algo de imaterial que, tal como o galo do tempo de José Dias Cardoso, se ativa por reação às condições do seu contexto. É nesta noção de instabilidade e flutuação própria do entendimento atual de identidade (Brubaker & Cooper, 2000), quer por via da constante transformação ou da ativação e desativação de identidades, que constato que o *estado das coisas*, apesar da aparência sólida, é na realidade um estado fluído. Zygmunt

A ABORDAGEM DA IDENTIDADE COLETIVA PELA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: COMO CONVERTER UMA PREOCUPAÇÃO EM DESAFIO?

Bauman (2001) descreve a *modernidade líquida* como um período que possibilita uma maior esfera de ação ao indivíduo, longe dos registos rígidos impostos pela estrutura social. Ele introduz o conceito de *líquido* exatamente em termos da física dos materiais, onde distingue a estabilidade e rigidez das estruturas moleculares dos sólidos, por oposição à fluidez própria dos líquidos: "*liquids, unlike solids, cannot easily hold their shape. Fluids, so to speak, neither fix space nor bind time*" (Bauman, 2001, p. 2). Ao verter, salpicar, pingar, derramar, os líquidos, tal como Bauman os descreve, implicam necessariamente o tempo e uma forma de relacionamento com o espaço, e isto é dizer que eles apresentam qualidades performativas.

É neste ponto que convoco Judith Butler (1990) e o seu entendimento de identidade como algo de performativo, múltiplo e fragmentado, para o opor à reificação de uma essência originária. Todavia, não o faço sem protestos: "*If [identity] it is fluid, how can we understand the ways in which self-understandings may harden, congeal, and crystallize?*" (Brubaker & Cooper, 2000, p. 1).

De facto, há imagens que se cristalizaram na nossa memória como ícones da identidade cultural nacional, sendo o galo de Barcelos um claro exemplo. Será então possível construir identidades coletivas de forma a escapar às sedimentações de um discurso construído do coletivo para o individual, implementado por estratégias de cima para baixo, de que o Estado é o principal agente e beneficiário? Poderíamos pensar antes num registo mais performativo, de articulação com o contexto, à semelhança do galo do tempo, em que a sua superfície é a matéria-prima da construção da sua identidade em diálogo com o que o rodeia?

| O Desafio Para A Educação Artística

É em resposta às questões anteriores que a Educação Artística se prefigura como domínio incontornável na abordagem da identidade coletiva.

A Educação Artística, e por meio do recurso às linguagens simbólicas das Artes e à conceção de discursos visuais metafóricos, que possam produzir na matéria conceitos de identidade coletiva que espelhem a diversidade que compõem as turmas de alunos em Portugal, afigura-se assim como o domínio mais bem posicionado para abordar este desafio, que deve continuar a ser uma preocupação da sociedade atual.

Ao argumentar que a identidade coletiva se reveste, também, de uma dimensão material e de uma dimensão performativa, eu estou na realidade a convocar aspetos que se relacionam com as Artes, mas também uma nova forma de pensar sobre esta questão. Não se trata apenas de observar as reificações da identidade cultural nacional, e delas retirar leituras sobre os discursos que as perpassam. A relevância da Educação Artística, eu diria até o seu

A ABORDAGEM DA IDENTIDADE COLETIVA PELA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: COMO CONVERTER UMA PREOCUPAÇÃO EM DESAFIO?

protagonismo, advém do facto de nos possibilitar pensar sobre a questão da identidade cultural nacional pelos próprios meios em que esta é construída e evolui.

O desafio para a Educação Artística não é, porém, o dos caminhos que percorre, seja na materialidade ou na performatividade associadas à identidade coletiva. O verdadeiro desafio é, com recurso a esses meios, pensar as identidades coletivas fora dos moldes em que elas têm vindo a ser delineadas, donde releva o fator da homogeneidade por oposição à diferença, mas também a verticalidade da construção de cima para baixo (das elites para os indivíduos) ou de baixo para cima (das manifestações do nacionalismo do dia-a-dia). Pensar numa identidade coletiva a partir da diferença que percorre os seus elementos, numa horizontalidade que quebra os fluxos verticais, parece ser também um desafio da própria Educação Artística, enquanto campo disciplinar que se debate para afirmar uma identidade que dê corpo ao diálogo entre os discursos intrínsecos das Artes e da Educação. Baldacchino estabelece esse paralelo ao referir que: *"how we come to relate art with education pertains to the same sense of being by which many individuals or communities figured out how to think and do the impossible"* (Baldacchino, 2015, p. 77).

Pensar coletivos com base nas suas diferenças pode ser, à partida, tão contraditório quanto impossível. Eric Kaufmann (2017) parece lançar uma luz sobre esta questão ao salientar a importância dos fluxos horizontais entre pares na construção da identidade nacional, ao suportar-se na teoria da complexidade para defender o impacto dramático que pequenos esforços individuais podem ter na construção da identidade coletiva. Nas palavras deste autor *"national identity is like a forest, emerging from peer-to-peer flows and feedbacks more than via state direction, especially in our post-industrial, democratic age"* (Kaufmann, 2017, p. 12).

A necessidade de fugir às estruturas rígidas, prescritoras e essencialistas, no que às identidades coletivas diz respeito, não difere assim tanto quando falamos do próprio campo da Educação Artística. Da mesma forma que Catarina Martins e Thomas S. Popkewitz (2015) defendem a necessidade de "eventualizar" a educação artística (p. 8), também a identidade cultural nacional deve ser "eventualizada", o que nas palavras dos autores se traduz em dar visibilidade a práticas que se tornam incorporadas, sendo vestígios de construções históricas e veículos de poder mas, sobretudo, assumir as diferenças que a compõem.

A identidade coletiva, aliás, tal como a educação artística, partilha este desafio identitário: o de se constituírem como um acontecimento.

A ABORDAGEM DA IDENTIDADE COLETIVA PELA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: COMO CONVERTER UMA PREOCUPAÇÃO EM DESAFIO?

Referências Bibliográficas

- Almeida, O. T. (2017). *A Obsessão da Portugalidade: Identidade, Língua Saudade & Valores*. Lisboa: Quetzal.
- Anderson, B. (2006). *Imagined communities: reflections on the origin and spread of nationalism*. Londres: Verso.
- Baldacchino, J. (2015). Art ± Education: The paradox of the ventriloquist's soliloquy. *Sisyphus Journal of Education*, 3 (1), 62-79.
- Barthes, R. (1968). L'effet de réel. *Communications*, 11 (1), 84-89.
- Bauman, Z. (2001). *Liquid Modernity*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1991 [1966]). *The Social Construction of Reality*. Londres: Penguin Books.
- Bhabha, H. K. (1990). Introduction: narrating the nation. In H. K. Bhabha (Ed.), *Nation and Narration* (pp. 1-7). Oxon: Routledge.
- Billig, M. (2004). *Banal Nationalism*. Londres: Sage Publications.
- Bourdieu, P. (1980). L'identité et la représentation: Éléments pour une réflexion critique sur l'idée de région. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 35, 1, pp. 63-72.
- Brewer, M., & Gardner, W. (1996). Who is this "We"? Levels of collective identity and self representations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 71 (1), 83-93.
- Brubaker, R., & Cooper, F. (2000). Beyond "identity". *Theory and Society*, 29, 1-47.
- Butler, J. (1993). *Bodies that matter, on the discursive limits of "sex"*. Londres: Routledge.
- Butler, J. (1990). *Gender Trouble: Feminism and the Subversion of Identity* (2ª ed.). Nova Iorque: Routledge.
- Butler, J., & Spivak, G. C. (2007). *Who Sings the Nation-State?: Language, Politics, Belonging*. Calcutta: Seagull Books.
- Castells, M. (1998). *The Power of Identity*. Malden, Massachussets: Blackwell Publishers.
- Decreto-Lei 139/2012 de 5 de julho. *Diário da República*: I série, N.º 129. Disponível em: <https://dre.pt/web/guest/pesquisa/-/search/178548/details/maximized>
- Duncum, P. (2001). Visual Culture: Developments, Definitions, and Directions for Art Education. *Studies in Art Education: A Journal of Issues and Research*, 42(2), 101-112.
- Duncum, P. (2003). Visual culture in the classroom. *Art Education*, 56(2), 25-32.
- Gellner, E. (1993). *Nações e nacionalismo*. Lisboa: Gradiva.

A ABORDAGEM DA IDENTIDADE COLETIVA PELA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA: COMO CONVERTER UMA PREOCUPAÇÃO EM DESAFIO?

- Gil, J. (2005). *Portugal Hoje: O Medo de Existir*. 3ª ed. Lisboa: Relógio D'Água Editores.
- Hall, S. (1997). *Identidade cultural*. São Paulo: Fundação Memorial da América Latina.
- Hernández, F. (2005). ¿De qué hablamos cuando hablamos de cultura visual? *Educação & Realidade*, 30(2), 9-34.
- Hobsbawm, E., & Ranger, T. (1985). *The invention of tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hutchinson, J. (2006). Hot and banal nationalism: The nationalization of the masses. In G. Delanty & K. Kumar (Eds.), *The SAGE Handbook of Nations and nationalism*. Londres: Sage.
- Kaufmann, E. (2017). Complexity and nationalism. *Nations and Nationalism*, 23(1), 6-25.
- Laclau, E. (1990). *New Reflections on the Revolution of Our Times*. Londres: Verso.
- Lourenço, E. (2009 [1978]). *O Labirinto da Saudade* (6ª ed.). Lisboa: Gradiva.
- Martins, C. S., & Popkewitz, T. S. (2015). The «Eventualizing» of Arts Education. *Sisyphus Journal of Education*, 3(1), 7-17.
- Özkirimli, U. (2010). *Theories of Nationalism: A critical introduction* (2ª ed.). Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Rancière, J. (2010). O efeito de realidade e a política da ficção. *Novos Estudos - CEBRAP*, (86), 75-80.
- Ré, S. (2017). *A escola como lugar privilegiado para a construção da identidade coletiva*. XXIV Colóquio da AFIRSE Portugal, 2-4 fevereiro, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Santos, B. de S. (1994). Modernidade, identidade e cultura de fronteira. *Revista Social*, 5, 31-52.
- Smith, A. D. (1997). *Identidade nacional*. Lisboa: Gradiva.
- Smith, A. D. (2001). *Nationalism and Modernism: A critical survey of recent theories of nations and nationalism*. Londres: Routledge.
- Social Data Lab & GFK. (2017). *O Portugal que temos e o que imaginamos* [estudo sobre imigração em Portugal]. Lisboa: Social Data Lab (Laboratório de Análise Social). Disponível em http://www.socialdatalab.pt/images/Relat%C3%B3rio_Migrantes.pdf

PATRIMÓNIO MUSICAL PORTUGUÊS NA FORMAÇÃO MUSICAL: DO DESCONHECIMENTO À RIQUEZA DIDÁTICA DAS OBRAS DE COMPOSITORES NACIONAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX E DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Joana Nascimento Lopes¹, José Raimundo², Fátima Paixão³

^{1,2}Escola Superior de Artes Aplicadas (ESART), Instituto Politécnico de Castelo Branco,
joananlopes92@gmail.com

jose.raimundo@ipcb.pt

³Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Castelo Branco & Centro de
Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, Universidade de Aveiro,
mfpaixao@ipcb.pt

Resumo

Nas aulas de Formação Musical, em geral, adota-se, exclusivamente, um repertório estrangeiro, maioritariamente, do Barroco ao Romantismo. Existe, contudo, a perceção de que o ensino especializado de Música em Portugal apresenta lacunas no que respeita ao estudo e interpretação de obras de compositores nacionais da época que engloba o final do século XIX e a primeira metade do século XX, por se tratar de autores de indubitável mérito musical. Esse foi o motivo que nos levou a questionar se a música portuguesa desse período poderia ser, positivamente, utilizada nas aulas, para dar a conhecer os compositores e suas obras e para a aprendizagem de conteúdos programáticos. Em termos metodológicos, centrámo-nos no conhecimento desses autores e seus repertórios por parte dos alunos do 5.º grau do ensino especializado de diversas escolas, incluindo aquela em que lecionamos, através da aplicação de um questionário. A par, pesquisámos canções, em arquivos e conservatórios nacionais, e, na fase final, analisámos os conhecimentos e opiniões dos alunos com quem trabalhámos didaticamente as canções selecionadas.

A análise das respostas ao questionário inicial evidenciou elevado desconhecimento quer de compositores quer de repertórios. A pesquisa de partituras de canções evidenciou-se árdua, mas profícua. Seguiu-se uma análise e seleção, na procura das que melhor se adequassem ao 5º grau. Tendo sido

PATRIMÓNIO MUSICAL PORTUGUÊS NA FORMAÇÃO MUSICAL: DO DESCONHECIMENTO À RIQUEZA DIDÁTICA DAS OBRAS DE COMPOSITORES NACIONAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX E DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

contextualizadas, analisadas e estudadas algumas canções, os resultados obtidos através do questionário final mostraram a riqueza estética e didática das obras de compositores portugueses do período referido, tendo-se, assim, contribuído para a divulgação e conhecimento deste valioso património.

Palavras-chave: Ensino de Música, Formação Musical; 5.º Grau do Ensino Especializado de Música, Canções, Compositores Portugueses

Abstract

In the classes of Musical Formation, in general, a foreign repertoire is exclusively adopted, mainly, from the baroque to the romanticism. There is, however, the perception that the specialized teaching of Music in Portugal presents breaches in the study and interpretation of works of national composers of the era that encompasses the final of the nineteenth century and the first half of the twentieth century because of its indubitable musical merit. This was the reason that led us to question if portuguese music of this period could be, positively, used in classes to know the composers and their works and to learn programmatic content. In methodological terms, we focused on the knowledge of these authors and their repertoires by 5th grade students of specialized teaching of several schools, through the application of a questionnaire. At the same time, we searched songs, in archives and national conservatories, and in the final phase, we analyzed the knowledge and opinions of the students with whom we used that songs.

The analysis of the responses to the initial questionnaire revealed a high lack of knowledge of composers and repertoires. The search of song sheets was arduous, but profitable. This was followed by an analysis and selection, in the search for the best suited to 5th grade. Having been contextualized, analyzed and studied some songs, the results obtained through the application of the final questionnaire showed the aesthetic and didactic richness of the works of Portuguese composers of the mentioned period, thus contributing to the dissemination and knowledge of this valuable heritage.

Keywords: Teaching of Music, Musicianship; 5th grade of Specialized Teaching of Music, Songs, Portuguese Composers

PATRIMÓNIO MUSICAL PORTUGUÊS NA FORMAÇÃO MUSICAL: DO DESCONHECIMENTO À RIQUEZA DIDÁTICA DAS OBRAS DE COMPOSITORES NACIONAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX E DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

1. Introdução

Quando questionamos, informalmente, alunos que frequentam o ensino especializado da Música sobre compositores nacionais de música erudita, em geral, verificamos que existe grande desconhecimento e desinteresse. Ao referirmo-nos a tais compositores, consideramos os que desenvolveram a sua criação musical, predominantemente, entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX. Assim, debruçamo-nos, neste estudo, sobre Luís de Freitas Branco (1890-1955), Fernando Lopes-Graça (1906-1994), José Viana da Mota (1868-1948), Ruy Coelho (1889-1986), Francisco Lacerda (1869-1934), António Fragoso (1897-1918) e Ivo Cruz (1908-1985).

Era nosso pressuposto que as composições dos autores apontados apresentassem não só alto teor estético como, também, elevado potencial didático e metodológico. Assim, as suas obras poderiam constituir recursos preciosos para o ensino da Formação Musical. A nossa investigação (Lopes, 2016) foi, então, pensada de modo a que os alunos desenvolvessem a sua aprendizagem musical através de materiais e suportes de música nacional, ou seja, tirando partido de repertório de compositores portugueses, como os atrás recordados. A estratégia para ensinar os conteúdos baseava-se na análise de textos musicais publicados na época referida. Toda a pesquisa e análise realizada à volta dessas canções possibilitaria adaptar exercícios e conceitos a aprender pelos alunos, de modo a responder às exigências do programa e às competências que seria necessário desenvolver no 5º grau.

Partimos, então, da convicção de que existia uma lacuna no ensino da música no que diz respeito ao estudo, interpretação e divulgação das obras daqueles autores. Assim, didaticamente, a nossa intenção assentava no propósito de orientar o estudo, a divulgação e o conhecimento de repertório português dos referidos compositores, trabalhando, simultaneamente, os conteúdos programáticos da disciplina de Formação Musical. O diagnóstico da situação inicial que tomámos como justificação do estudo contribuiu para melhor conceber e planejar a ação a desenvolver.

2. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

O nosso estudo tinha como finalidade contribuir para minimizar um dos problemas de que nos temos vindo a aperceber através do contacto com outros professores e também da experiência das aulas de Formação Musical. Nestas, os alunos trabalham, em geral, a partir de um repertório considerado fundamental no ensino especializado de música e que compreende duzentos e cinquenta anos, do Barroco ao Romantismo (Salwa, 2010). Independentemente do grau e escola de música, a maioria dos alunos não conhece compositores nacionais (e principalmente os alunos que não têm ou tenham tido história da

PATRIMÓNIO MUSICAL PORTUGUÊS NA FORMAÇÃO MUSICAL: DO DESCONHECIMENTO À RIQUEZA
DIDÁTICA DAS OBRAS DE COMPOSITORES NACIONAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX E DA PRIMEIRA
METADE DO SÉCULO XX

música). Decidimos então, debruçar-nos, especificamente, sobre a música do final do século XIX e primeira metade do século XX porque foi nesta altura que o repertório musical português sofreu grandes alterações, com alguns compositores a começarem a utilizar as novas tendências musicais, inspiradas em compositores internacionais europeus, trazendo, assim, para Portugal novos conhecimentos sobre a música e um novo estilo musical, sem perder traços identitários da popularidade da música nacional, em que a canção era um elemento central (Brito & Cymbron, 1992).

Ao escolher esta temática, pretendíamos trabalhar os conteúdos programáticos da Formação Musical a partir de partituras de canções de compositores do nosso país, especificamente da época apontada, contribuindo, assim, para a divulgação de repertório português e para o conhecimento de alguns dos nossos melhores compositores.

O estudo foi, assim, desenvolvido tendo como orientadora a seguinte questão: A utilização de repertório nacional do final do século XIX e da primeira metade do século XX, em vez do habitual repertório internacional, contribui para desenvolver as competências esperadas no 5.º grau do ensino especializado de música?

Para dar resposta à questão formulada, definiram-se os seguintes objetivos: (i) Identificar se os alunos conhecem, estudam e interpretam canções destes compositores na Formação Musical; (ii) Recolher, analisar e selecionar repertório com vista a ajustá-lo à Formação Musical; (iii) Analisar se o repertório selecionado se adequa ao ensino e aprendizagem dos alunos do 5º grau na Formação Musical.

3. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O povo português possui um grande número de canções lindíssimas e de grande antiguidade.

Teófilo Braga, 1904

Quando somos confrontados com a palavra “compositores”, os primeiros nomes que afloram à nossa memória são, geralmente, os de compositores internacionais de grande relevo, como Bach, Beethoven ou Mozart. Se nos perguntam o nome de algum compositor do nosso país, não respondemos com a mesma rapidez e confiança. Até podemos conhecer alguns nomes, mas o nosso pensamento não está habituado a confrontar-se com tal questão e a maioria dos portugueses não sabe, de facto, dar resposta a esta pergunta. E por que é que isto acontece? Por que é que o povo português conhece melhor os compositores internacionais

PATRIMÓNIO MUSICAL PORTUGUÊS NA FORMAÇÃO MUSICAL: DO DESCONHECIMENTO À RIQUEZA
DIDÁTICA DAS OBRAS DE COMPOSITORES NACIONAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX E DA PRIMEIRA
METADE DO SÉCULO XX

do que os nacionais? Não será por não terem obras de elevada qualidade musical, mas com elevada probabilidade pela ausência de divulgação, nomeadamente nas próprias escolas de ensino especializado da música.

A falta de divulgação de repertório português desde a segunda metade do Séc. XVI, sejam canções ou instrumentais, é um dos fatores que leva ao desconhecimento dos compositores nacionais (Salwa, 2010). E isto não acontece apenas com a música erudita. Hoje em dia, basta ligarmos o rádio ou a televisão para constatar que a presença de outras músicas, que não a nacional, é muito superior. Nem todos os países funcionam da mesma forma no que diz respeito ao apreço evidenciado pelo seu património cultural e à atenção que lhe é dada. Swanwick (2006) organizou e divulgou um método pedagógico que valoriza e assenta no uso de canções em que o folclore húngaro se mistura com a música erudita internacional.

Segundo alguns autores (por exemplo, Bettencourt da Câmara, 1999), e particularmente no caso do desconhecimento de compositores de canções portuguesas para canto e piano, este problema deve-se ao desenvolvimento tardio deste género musical em Portugal. O mesmo autor, a este propósito, aponta que só por finais do século XIX e princípios do século XX se podem estabelecer comparações com a situação musical de outras regiões europeias. Também Afonso Lopes Vieira (1917) afirmava que sempre se tem mantido em Portugal uma estranha e triste desproporção entre a riqueza da nossa poesia, entre a confiança cantada do nosso Lirismo e a pobreza da nossa música de canto, significando a carência de *lieder* (canções) portugueses. Era na mesma linha que insistiam as opiniões de outros autores (Braga, 1904; Branco, 1995) e que ainda persistem (Alcobia, 2014; Lopes, 2016).

É, portanto, normal, que os portugueses, desde há muitos anos e até tarde no século XX, estivessem habituados a ouvir mais canções europeias do que portuguesas (Amado, 1995). No entanto, a falta de conhecimento de compositores nacionais não se deve apenas à existência tardia de canções portuguesas, até porque existem músicas instrumentais escritas por compositores portugueses sem serem apenas canções (Lacerda, 1997).

Tendo em conta a pouca divulgação que existe deste repertório e dos compositores, não podemos exigir ao povo português, mesmo que erudito, que saiba reconhecer tão bem nomes como Viana da Mota ou Luís de Freitas Branco, em comparação com Bach, Beethoven ou Mozart. No entanto, pensamos que esta lacuna se torna mais preocupante quando levantamos estas mesmas questões aos alunos do ensino especializado de música e eles não sabem responder.

Também há a referir que tendo começado cedo, na Europa, o cultivo da música os músicos se apropriaram da música do povo e a tornaram erudita para ser ouvida e cantada por todos, reconhecendo-lhe um elevado estatuto, nomeadamente, para a Formação Musical, e é nesta senda que se releva o valor da música dos povos (Gordon, 2000) e o valor dos materiais usados no ensino e aprendizagem de música (Swanwick, 2006).

PATRIMÓNIO MUSICAL PORTUGUÊS NA FORMAÇÃO MUSICAL: DO DESCONHECIMENTO À RIQUEZA DIDÁTICA DAS OBRAS DE COMPOSITORES NACIONAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX E DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Atualmente, torna-se muito mais fácil para os professores encontrarem materiais de trabalho para as aulas onde se faça referência a compositores estrangeiros, pois existe pouquíssimo repositório português à disposição. Nos manuais de Formação Musical que existem aparecem exercícios e partituras para análise e conhecimento dos alunos, mas os exemplos utilizados não são portugueses. Basta, assim, que um professor recorra a esses materiais, escolha uma canção e a trabalhe nas aulas, pois esses manuais já trazem as partituras analisadas, para contribuir para a completa supremacia da música estrangeira. Ao mesmo tempo, o professor não despende tempo a procurar canções e a analisá-las previamente, tornando-lhe o trabalho mais facilitado; contudo, neste registo, o afastamento das canções e de outras obras de compositores portugueses vai-se acentuando. Para reverter esta situação, cabe, então, aos professores do ensino artístico em Portugal adaptarem os recursos didáticos e encontrarem metodologias para diminuir este desconhecimento dos alunos relativamente à canção portuguesa.

4. RECURSOS – BREVE ANÁLISE DE ALGUMAS PARTITURAS

Como já atrás referimos, encetámos uma pesquisa exaustiva, em arquivos e conservatórios nacionais, de partituras de canções de compositores portugueses da viragem do século XIX para o XX. Obtivemos 30 partituras de canções, mas várias apresentavam dificuldades na visualização e nem todas se ajustavam ao nível de 5º grau de Formação Musical. Para além disso, algumas das que se poderiam adequar, não tinham nenhuma gravação áudio disponível para os alunos e, por isso, também não foram selecionadas.

Para este estudo foram escolhidos textos musicais da autoria dos compositores atrás referidos. Contudo, aqui, apenas apresentamos a análise de canções de três destes autores: Francisco Lacerda (1869-1934), Luís de Freitas Branco (1890-1955) e Fernando Lopes-Graça (1906-1994).

Expomos apenas três exemplos (dos vários utilizados) de canções portuguesas que analisámos para trabalhar nas aulas de Formação Musical. Para além da caracterização global do período musical, foi dada aos alunos uma síntese biográfica de cada compositor.

4.1 “Meu coração tem três portas” – Francisco Lacerda

A canção “Meu coração tem três portas” de Francisco Lacerda, está escrita na tonalidade de Mi menor e no compasso 6.

PATRIMÓNIO MUSICAL PORTUGUÊS NA FORMAÇÃO MUSICAL: DO DESCONHECIMENTO À RIQUEZA DIDÁTICA DAS OBRAS DE COMPOSITORES NACIONAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX E DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Começa com dois compassos no piano e no terceiro compasso entra a voz. A parte do piano encontra-se a fazer seqüências de segundas descendentes, como podemos verificar na figura 1.



Figura 1: Sequência de segundas descendentes no piano

A primeira frase melódica começa na nota Lá, e a segunda frase (compasso 11) começa na nota Si, ou seja, uma segunda acima da frase inicial, respeitando sempre este intervalo ao longo da frase melódica.

No compasso 8, a primeira parte termina com um acorde de 7ª menor. No compasso 9, o piano volta a tocar as seqüências descendentes iniciais, desta vez, também uma segunda acima, tal como a melodia da voz. Para além disso, também a partir deste compasso, o piano passa a tocar, na voz mais aguda, outra seqüência de notas descendentes, começando na nota Dó e terminando na nota Fá. Esta seqüência descendente por intervalos de segunda vai fazer com que o acorde final da segunda frase tenha a nota Fá, nota essa que não pertence ao acorde do IV grau (Lá menor).

No compasso 18 e no compasso 20, surge a nota Ré#, que vem da tonalidade de Mi menor harmónica, ou seja, é o sétimo grau subido.

As duas primeiras frases tinham como ritmo uma semínima com ponto, duas colcheias com ponto e uma mínima com ponto. As restantes frases da voz começam todas com colcheias no primeiro compasso. No compasso 22, a primeira colcheia da voz (Fá) não pertence ao acorde, assim como a nota Ré na voz mais grave do piano, pois estamos no acorde do VI grau - Dó, Mi e Sol (fig. 2).



Figura 2: Compasso 22, notas Fá# e Ré que não pertencem ao acorde.

PATRIMÓNIO MUSICAL PORTUGUÊS NA FORMAÇÃO MUSICAL: DO DESCONHECIMENTO À RIQUEZA DIDÁTICA DAS OBRAS DE COMPOSITORES NACIONAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX E DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

No compasso 25 surge a quarta frase e no compasso 28 o piano volta a estar em Lá menor. No compasso 32 e 34, volta a surgir o Ré# na parte do piano (Mi menor harmónica), tal como nos compassos 18 e 20.

No compasso 35 surge a última frase. No compasso seguinte o piano volta a tocar na tonalidade inicial Mi menor, terminando assim a peça.

4.2 “Aquella Moça” – Luís de Freitas Branco

Luís de Freitas Branco escreve a canção “Aquella Moça” (inicialmente) na tonalidade de Mib menor e no compasso binário (Fig. 3).



Figura 3: Tonalidade inicial e compasso

O ritmo utilizado pela voz consiste apenas em semínimas (três em toda a peça), uma mínima (nota final), colcheias e semicolcheias (maioritariamente).

No que diz respeito à parte de piano, começa com colcheias, fazendo intervalos de 8ª com a tónica, na voz mais grave. Na voz mais aguda do piano, começa utilizando também colcheias e semicolcheias. A partir do compasso 4, quando começa a voz, o piano passa a fazer ritmos mais simples (mínimas e semínimas), contrastando com o ritmo utilizado vocalmente.

Assim que termina a primeira parte da melodia, o piano repete o começo na peça, até entrar novamente a voz. Quando a voz entra pela segunda vez, o piano volta a ter como ritmo as semínimas e as mínimas, juntamente com duas colcheias, desta vez.

No compasso 34, o piano passa a tocar com duas claves de Fá. No compasso 37, a voz de cima volta a ser escrita na clave de Sol e no penúltimo e último compasso, volta a ser escrita na clave de Fá, terminando assim a peça.

No compasso 36, a peça sofre uma modulação, passando de Mib menor, para a tonalidade de Mib Maior.

Sempre que começa uma frase melódica, o piano harmoniza com o acorde do primeiro grau.

PATRIMÓNIO MUSICAL PORTUGUÊS NA FORMAÇÃO MUSICAL: DO DESCONHECIMENTO À RIQUEZA DIDÁTICA DAS OBRAS DE COMPOSITORES NACIONAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX E DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

No que diz respeito à harmonia, podemos verificar que a harmonia utilizada na primeira parte da melodia repete-se para acompanhar a segunda frase melódica.

2.3 “Firmeza” – Fernando Lopes-Graça

“Firmeza”, canção de Fernando Lopes-Graça, está escrita na tonalidade Ré menor. Os primeiros 14 compassos da peça estão escritos em compasso binário. A partir do compasso 15, surge uma alternância de compassos, começando em ternário, depois binário, ternário e binário novamente, durante os 16 compassos seguintes (Fig. 4). A partir do compasso 17, esta alternância repete-se, começando mais uma vez em ternário, binário, ternário e novamente binário até ao final da canção.



Figura 4: Alternância entre os compassos binário e ternário.
1.ª Sequência.

A peça começa com uma sequência feita pela voz mais grave do piano, que começa com as notas (fazendo entre elas intervalos de 8ªP) Ré, Mi, Fá, Mi e novamente Ré, repetindo-se o resto da sequência mais duas vezes, ou seja, esta sequência surge três vezes seguidas. Após estas sequências, existem mais dois compassos com notas em graus conjuntos e após estes dois compassos, surge novamente a sequência anterior.

Nesta peça, o compositor dá grande destaque às sequências e aos graus conjuntos, pois ao longo de toda a peça, o compositor recorre à utilização deste tipo de acompanhamento.

Para além da sequência utilizada anteriormente, surge ainda uma nova sequência, a partir do compasso 15, ou seja, no compasso onde se inicia também a alternância entre o binário e o ternário, desta vez começando uma 3.ª acima, com as notas Fá, Sol, Lá, Sol, Fá, Mi, Ré, Dó, Si, Lá, Sol, Lá, Ré, Dó, Ré, Lá e Ré, fazendo entre elas também intervalos de 8ªP. Na parte final da canção, onde volta a aparecer a alternância entre os compassos binário e ternário, esta última sequência repete-se.

PATRIMÓNIO MUSICAL PORTUGUÊS NA FORMAÇÃO MUSICAL: DO DESCONHECIMENTO À RIQUEZA DIDÁTICA DAS OBRAS DE COMPOSITORES NACIONAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX E DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Nos compassos 24, 30 e 31, na parte do piano, surge a nota Dó#, que na tonalidade em que a peça está escrita (Ré m), é a sensível, ou seja, o VII grau (Fig. 5).



Figura 5: Dó# - Ré menor harmónica.

No que diz respeito à parte da voz, todas as frases melódicas começam na tónica (Ré) e apenas uma delas termina na dominante (Lá), todas as restantes frases, terminam também na tónica (Ré menor).

O ritmo utilizado na melodia consiste em maioritariamente semínimas e colcheias, mas também tem mínimas e semínimas com ponto. A secção da voz entre o compasso 14 e 21 repete-se desde o compasso 32 até ao final.

É uma peça que exige grande extensão vocal, pois a nota mais aguda é o Fá (da última linha da pauta na clave de sol) e nem todos os alunos conseguem atingir vocalmente essa nota. No entanto, essa nota mais aguda pode ser cantada uma oitava abaixo, pois a frase melódica onde essa nota surge, é possível de ser cantada na oitava inferior.

Após reproduzir a canção uma primeira vez, esta repete-se novamente, a partir do compasso 5 até ao final.

5. METODOLOGIA DO ESTUDO

A investigação em que se insere o estudo aqui apresentado centrou-se numa metodologia de índole qualitativa, com parte desenvolvida nas aulas de Formação Musical, numa abordagem associada a Investigação-Ação (Máximo-Esteves, 2008), que aqui não é desenvolvida, e parte descritiva através da análise de dados recolhidos através de dois questionários. O primeiro foi respondido por 56 alunos de várias escolas de ensino especializado de música do país e o segundo por 13 alunos da turma de Formação Musical onde a investigação-ação foi desenvolvida. Foram, depois, comparados os resultados dos questionários iniciais com os questionários finais da turma do estudo. Os objetivos destes questionários eram, no

PATRIMÓNIO MUSICAL PORTUGUÊS NA FORMAÇÃO MUSICAL: DO DESCONHECIMENTO À RIQUEZA
DIDÁTICA DAS OBRAS DE COMPOSITORES NACIONAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX E DA PRIMEIRA
METADE DO SÉCULO XX

questionário inicial, avaliar o nível de conhecimento que os alunos, em geral, tinham sobre compositores portugueses do final do século XIX e da primeira metade do século XX e suas obras, e, no final, analisar a opinião relativamente ao interesse dos alunos por aquela música nacional e os seus conhecimentos, bem como comparar as respostas com as do questionário inicial, e averiguar se o projeto desenvolvido tinha obtido os resultados globalmente pretendidos. Deste modo, o desenvolvimento do estudo assentou em três fases principais:

- Na primeira, fizemos um diagnóstico, ou seja, qual o conhecimento e opiniões dos alunos de diversas escolas de ensino especializado de Música relativamente aos compositores portugueses da segunda metade do século XIX e primeira do século XX e suas obras.
- Na segunda fase, em parte sobreposta com a primeira, foi feita uma pesquisa em arquivos e conservatórios nacionais e uma análise de partituras de canto e piano dos compositores referidos.
- Na terceira, foram analisados os resultados obtidos pelos alunos que trabalharam na Formação Musical com recurso a partituras, de modo a poder-se avaliar se o conhecimento de compositores portugueses desta época, por parte dos alunos, aumentou e qual a opinião destes sobre as canções que escreveram.

Como já clarificado, a ação didática deste estudo decorreu no contexto da disciplina de Formação Musical do Ensino Especializado de Música, com uma turma de 5º Grau com 13 alunos.

6. ANÁLISE DE RESULTADOS

6.1 Questionário inicial

A análise do questionário inicial, com 56 respondentes de diferentes escolas de música do país, evidenciou que a maioria dos alunos chega a meio dos seus estudos musicais (5º Grau) com poucos ou nenhuns conhecimentos sobre compositores portugueses do final do século XIX e início do século XX, de que são expoentes máximos os enunciamos na Introdução. De facto, os resultados apresentados são explícitos relativamente ao fraco conhecimento desta época da música portuguesa, com a elevada percentagem de alunos que refere não conhecer nenhuma música de algum compositor português desse período (88%) e com a predominância de baixo número de respondentes que ouviu falar desses compositores. Há 30 alunos que referem ter ouvido falar de Fernando Lopes-Graça e 30 alunos que apontam Alfredo Keil, não dispondo de dados que nos permitam saber se é o mesmo conjunto de

PATRIMÓNIO MUSICAL PORTUGUÊS NA FORMAÇÃO MUSICAL: DO DESCONHECIMENTO À RIQUEZA DIDÁTICA DAS OBRAS DE COMPOSITORES NACIONAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX E DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

alunos. Negativamente expressivo é o facto de oito dos compositores da lista apresentada no questionário apenas serem conhecidos por 0, 1, 2 ou 4 alunos.

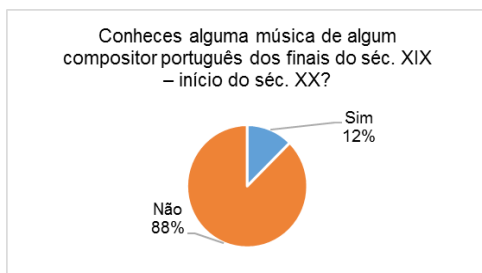


Gráfico 1: Conhecimento de músicas

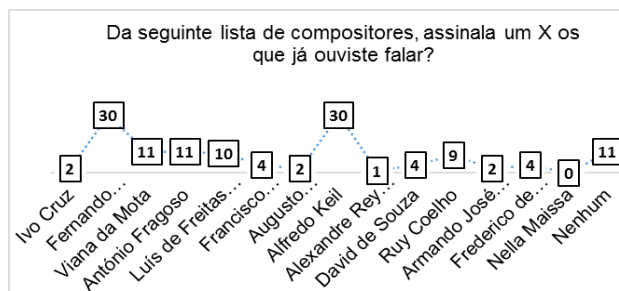


Gráfico 2: Conhecimento de compositores portugueses

Quando se questiona se “já tiveste contacto com algum reportório de algum dos compositores da lista”, a maior percentagem (75%) é de desconhecimento, e à questão se “desde que iniciaste os teus estudos de música, tens trabalhado mais com reportório nacional ou estrangeiro?”, a quase totalidade (95%) aponta o reportório estrangeiro como o que é mais trabalhado.

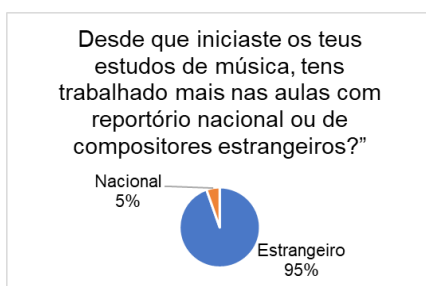


Gráfico 3: Contacto com reportório



Gráfico 4: Estudo de compositores nacionais versus estrangeiros nas aulas

Relativamente à pergunta “gostavas de saber mais sobre a música portuguesa deste período da história da música?”, a maior percentagem vai para a resposta afirmativa não sendo, contudo, muito expressiva (68%).

Ainda no questionário inicial, perguntou-se se “achas vantajoso trabalhar reportório nacional nas aulas de Conservatório?” e um número muito relevante vê vantagem (84%).

PATRIMÓNIO MUSICAL PORTUGUÊS NA FORMAÇÃO MUSICAL: DO DESCONHECIMENTO À RIQUEZA DIDÁTICA DAS OBRAS DE COMPOSITORES NACIONAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX E DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

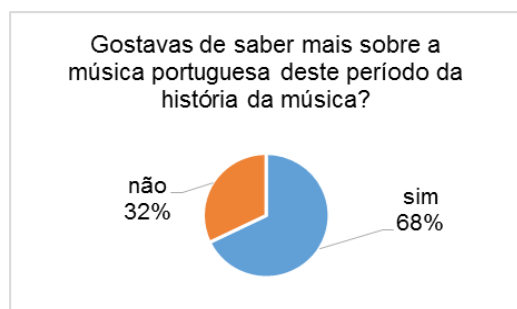


Gráfico 5: Gosto por saber mais sobre música portuguesa do final do séc. XIX e início do XX

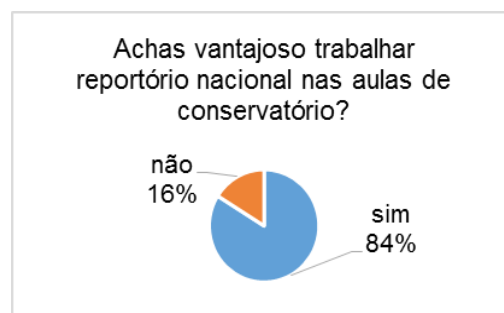


Gráfico 6: Reconhecimento de vantagens no estudo de repertório nacional

6.2 Questionário final

No respeitante à análise do segundo questionário, respondido apenas pelos 13 alunos da nossa turma, todos gostaram “da música portuguesa trabalhada na aula”. Os alunos selecionaram como a preferida, inequivocamente (oito dos 13 alunos) a canção “Firmeza” de Fernando Lopes-Graça, tendo as restantes conquistado, cada uma delas, a preferência de apenas um ou dois alunos. Apenas um referiu que não tinha gostado de nenhuma.



Gráfico 7: Gosto da música estudada nas aulas



Gráfico 8: Música preferida

Quando questionados se, para além das aulas de Formação Musical, já tinham tido contacto ao longo do ano letivo com repertório dos compositores mencionados, 77% respondeu que nunca teve. A quase a totalidade dos alunos afirmou que gostava de continuar a trabalhar mais a música portuguesa do período que analisámos.

PATRIMÓNIO MUSICAL PORTUGUÊS NA FORMAÇÃO MUSICAL: DO DESCONHECIMENTO À RIQUEZA DIDÁTICA DAS OBRAS DE COMPOSITORES NACIONAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX E DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

Para além das aulas de Formação Musical, tiveste contacto ao longo do ano letivo com algum repertório dos compositores mencionados em cima, noutras aulas?



Gráfico 9: Contacto com repertório português, além da Formação Musical

Gostavas de continuar a trabalhar mais a música portuguesa deste período da história da música nas aulas?



Gráfico 10: Gosto por continuar a estudar a música dos compositores trabalhados

De realçar que todos os alunos acharam vantajoso trabalhar repertório nacional nas aulas de Formação Musical e também todos acharam que foi possível trabalhar todos os conteúdos do Programa da disciplina com o recurso ao repertório nacional.

“Achaste vantajoso trabalhar algum repertório nacional nas aulas do conservatório?”

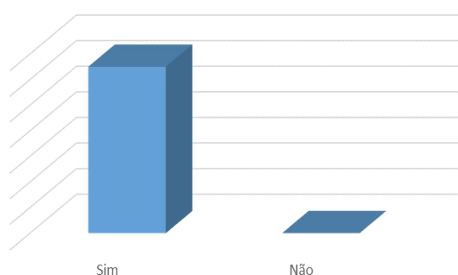


Gráfico 11: Reconhecimento de vantagem no repertório trabalhado

“Achaste que foi possível trabalhar os conteúdos do programa da disciplina de Formação Musical, através do estudo deste tipo de repertório?”

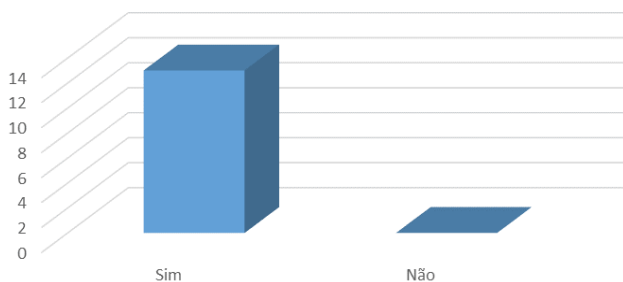


Gráfico 12: Contributo do repertório para o estudo dos conteúdos do Programa de Formação Musical

7. CONCLUSÃO

Surgiram algumas dificuldades no que diz respeito à pesquisa de partituras de canções do final do século XIX e primeira metade do século XX, pois existem em pouca quantidade e nem sempre com a qualidade adequada. Após a seleção das partituras que reuniam os critérios de utilização no 5º grau, foi feita uma análise de cada uma delas para que, posteriormente, essa análise se transformasse em recursos didáticos para as aulas.

PATRIMÓNIO MUSICAL PORTUGUÊS NA FORMAÇÃO MUSICAL: DO DESCONHECIMENTO À RIQUEZA
DIDÁTICA DAS OBRAS DE COMPOSITORES NACIONAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX E DA PRIMEIRA
METADE DO SÉCULO XX

Do estudo podemos concluir que nas escolas de ensino artístico de música do país em que recolhemos informações e opiniões de alunos do 5º grau, a utilização de repertório estrangeiro é praticamente generalizada na Formação Musical. Daí que o desconhecimento de repertório de compositores portugueses, nomeadamente, dos finais do século XIX e princípios do século XX, seja muito elevado. Aliás, desde o início dos seus estudos musicais, os alunos, praticamente, só têm trabalhado repertório de compositores estrangeiros. Contudo, evidencia-se que gostariam de saber mais sobre a música portuguesa desse período e, expressivamente, achariam vantajoso em trabalhar nas aulas tal repertório. A maioria dos alunos nunca teve contacto com esses repertórios.

Durante as aulas com recurso às canções dos compositores selecionados, os nossos alunos demonstraram elevado interesse e uma boa participação. Todos encararam positivamente o trabalho desenvolvido e lhe reconheceram importância, quer para eles, quer para o ensino da música, em geral. Tal como se pode verificar na análise realizada ao questionário final, pode-se concluir que os alunos gostaram da música que trabalharam nas aulas, com preferência para a canção “Firmeza” de Fernando Lopes-Graça. Sobressai também que gostavam de continuar a trabalhar mais nas aulas a música portuguesa do período considerado. Todos acharam vantajosa a experiência e todos acharam que foi possível trabalhar os conteúdos do programa da Formação Musical através do repertório de canções desses compositores portugueses.

Este estudo comprovou a existência de uma lacuna no ensino da música em Portugal, mas, ao mesmo tempo, a boa aceitação das canções portuguesas do final do século XIX e princípios do século XX pelos alunos.

Esperamos, assim, contribuir para que os professores de Formação Musical proporcionem aos seus alunos maior contacto com a canção portuguesa, ao invés de trabalharem apenas canções estrangeiras, aumentando o gosto, interesse e conhecimento sobre a música nacional de um período musicalmente muito relevante do património musical do nosso país.

REFERÊNCIAS

- Alcobia, I. M. O. (2014). Obras para voz e piano de Frederico de Freitas: a vocalidade entre fado e canção erudita. Tese de Doutoramento em Música. Aveiro: Departamento de Comunicação e Arte, Universidade de Aveiro.
- Amado, M. L. (1995). O prazer de ouvir música. Lisboa: Caminho.
- Bettencourt da Câmara, J. (1999). O essencial sobre a Música Portuguesa para Canto e Piano. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

PATRIMÓNIO MUSICAL PORTUGUÊS NA FORMAÇÃO MUSICAL: DO DESCONHECIMENTO À RIQUEZA DIDÁTICA DAS OBRAS DE COMPOSITORES NACIONAIS DO FINAL DO SÉCULO XIX E DA PRIMEIRA METADE DO SÉCULO XX

- Braga, T. (1904). Os Nossos Poetas – Melodias Portuguesas – Ecos do Passado, in Os nossos Concertos – Impressões de Arte pela Condessa de Proença-a-Velha (1902). Lisboa: Imprensa de Libânio da Silva.
- Branco, J. F. (1995). História da Música Portuguesa. Lisboa: Publicações Europa América.
- Brito, M. C.; Cymbron, L. (1992). História da Música Portuguesa. Lisboa: Universidade Aberta.
- Cruz, C. B. (s/d). Zoltan Kodály – Um novo conceito de Formação Musical e a sua aplicação nas escolas húngaras. In: http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1451/1/zoltan_1988.pdf (acedido em 2/12/2017).
- Gordon, E. E. (2000). Teoria da Aprendizagem Musical – Competências, Conteúdos e Padrões. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lacerda, F. (1997). Obras para Canto e Piano. Angra do Heroísmo: Direção Regional da Cultura.
- Lopes, J. (2016). Canções Portuguesas da segunda metade do século XIX e primeira metade do século XX aplicadas ao ensino especializado da música (Formação Musical de 5º grau). Tese de Mestrado em Ensino de Música: Escola Superior de Artes Aplicadas, Instituto Politécnico de Castelo Branco, Castelo Branco.
- Máximo-Esteves, L. (2008). Visão Panorâmica da Investigação-Ação. Porto: Porto Editora.
- Partitura Aquella Moça, Luís de Freitas Branco.
- Partitura Firmeza, Fernando Lopes-Graça.
- Partitura Meu Coração Tem Três Portas, Francisco de Lacerda.
- Salwa, C. B. (2010). Enciclopédia da Música em Portugal no século XX. Círculo de Leitores/ Temas e Debates e Autores.
- Swanwick, K. (2006). Música, pensamiento y educación. Madrid: Morata



Workshops



WORKSHOP DE ARTERAPIA

Uma Aventura Estética - Da Cor Ao Sentir!

Lucília Valente | Alice Liberto | Adelina Peixoto

As vivências propostas no Workshop seguiram a metodologia de Margareth Hauschka. Segundo a autora, as cores refletem as leis anímicas. A cor é o meio no qual se move a alma e os sentimentos. A alma vive na cor, é una com ela. Respirando num contínuo movimento de expansão e contração, a alma se une-se ao corpo físico. O que se faz atua em nós próprios e o resultado é sempre diferente do processo. É neste processo de cada um, que está a transição. As observações que cada um faz ao seu próprio processo, poderão ser as respostas...



WORKSHOP DE ARTERAPIA

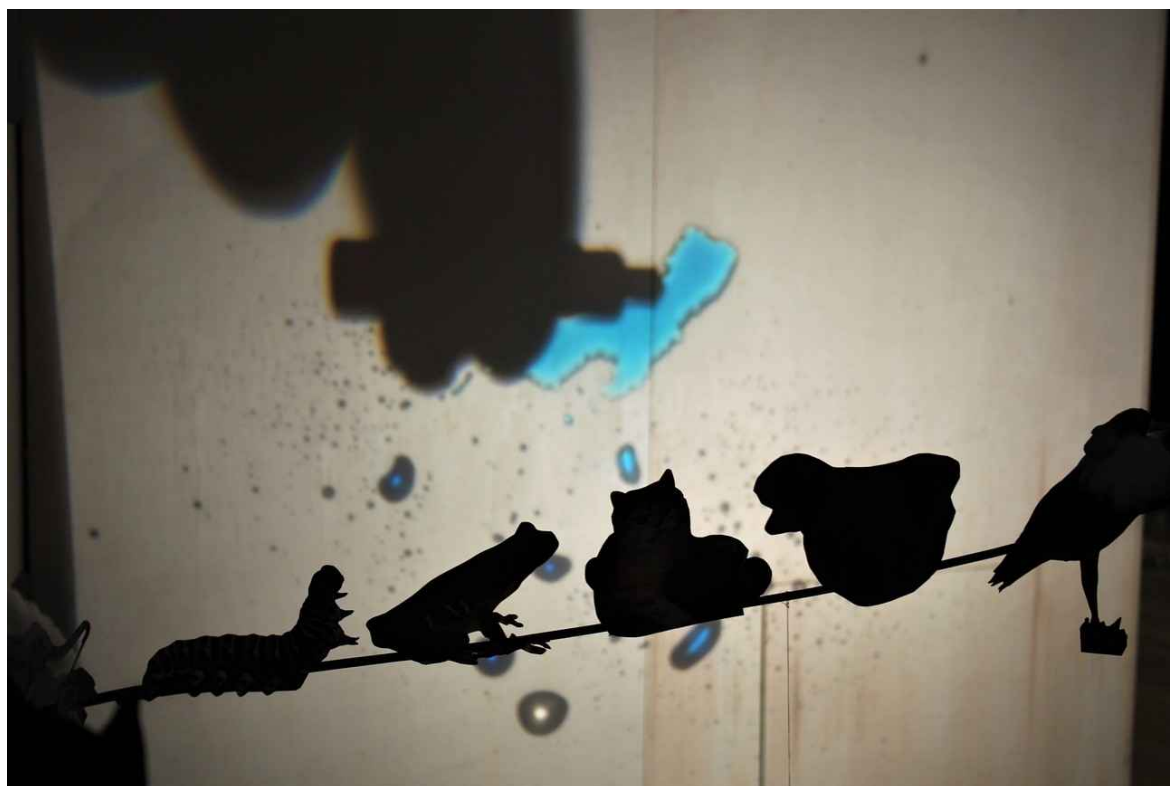


WORKSHOP DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

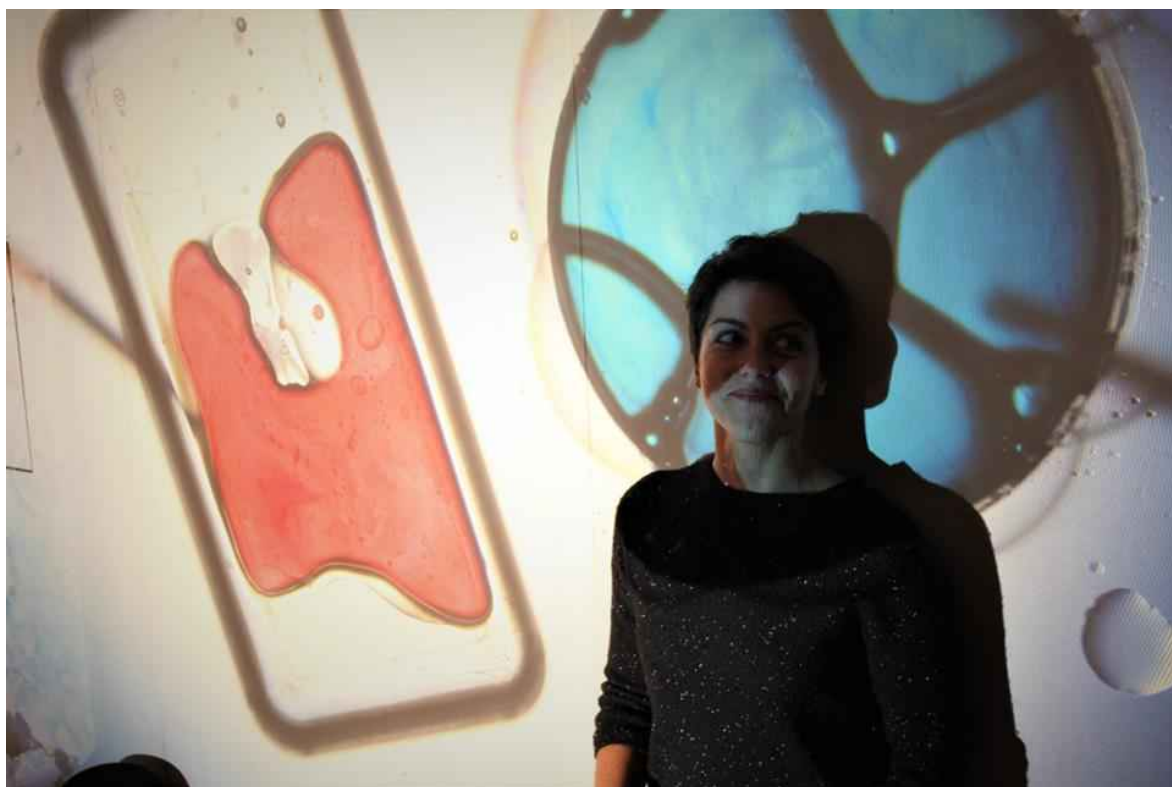
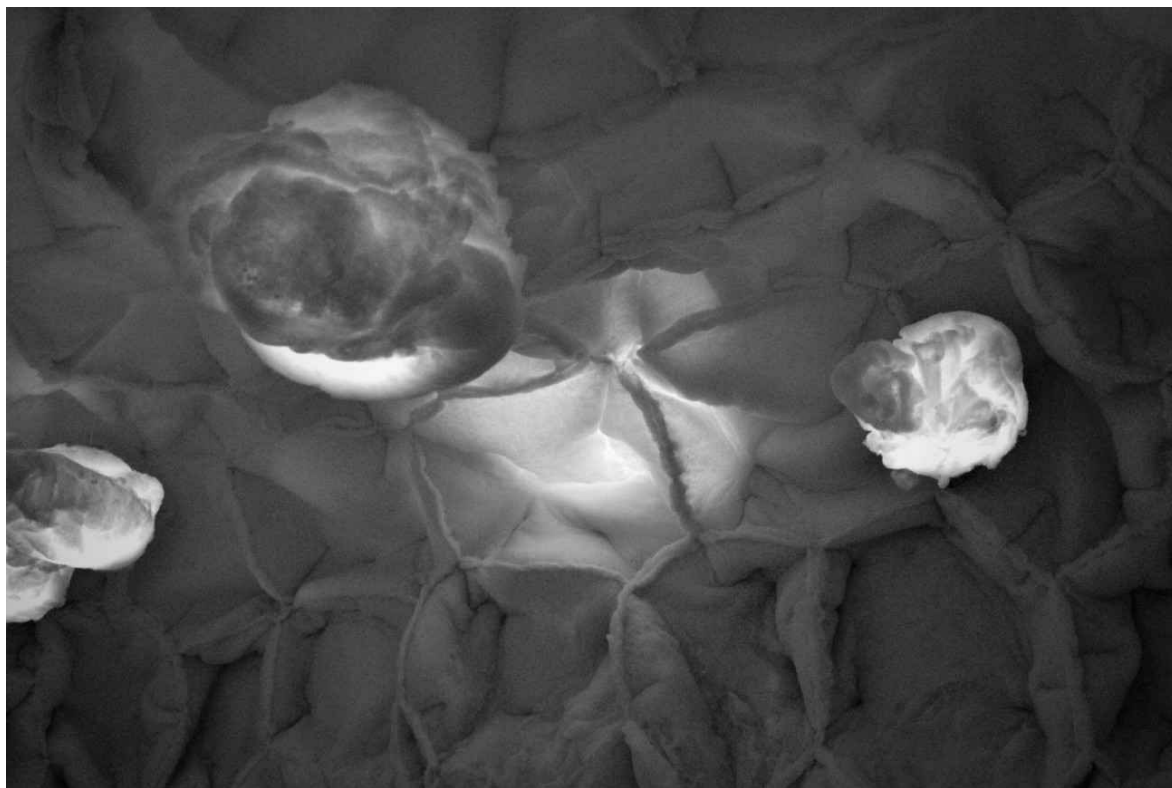
Isto Não É Uma Nuvem

Mara Maravilha

A partir da visita à instalação/espetáculo “isto não é uma nuvem”, pretendeu-se que os participantes vivenciassem, num momento de envolvimento, questionamento e de bem-estar com a experiência artística, de forma a que cada um encontrasse e revivesse a sua própria infância e/ou as infâncias dos seus filhos, alunos, (...), como ponto de partida para a segunda parte da formação. Explorou-se, depois, a dimensão conceptual e técnica da instalação em momentos de exploração sensorial, manipulando luz, cor, forma, (...) para o universo da primeira infância.



WORKSHOP DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA



WORKSHOP DE MÚSICA E DANÇA

Orff-Schulwerk: Experiências Pedagógicas Integradas De Música, Palavra, Movimento E Dança.

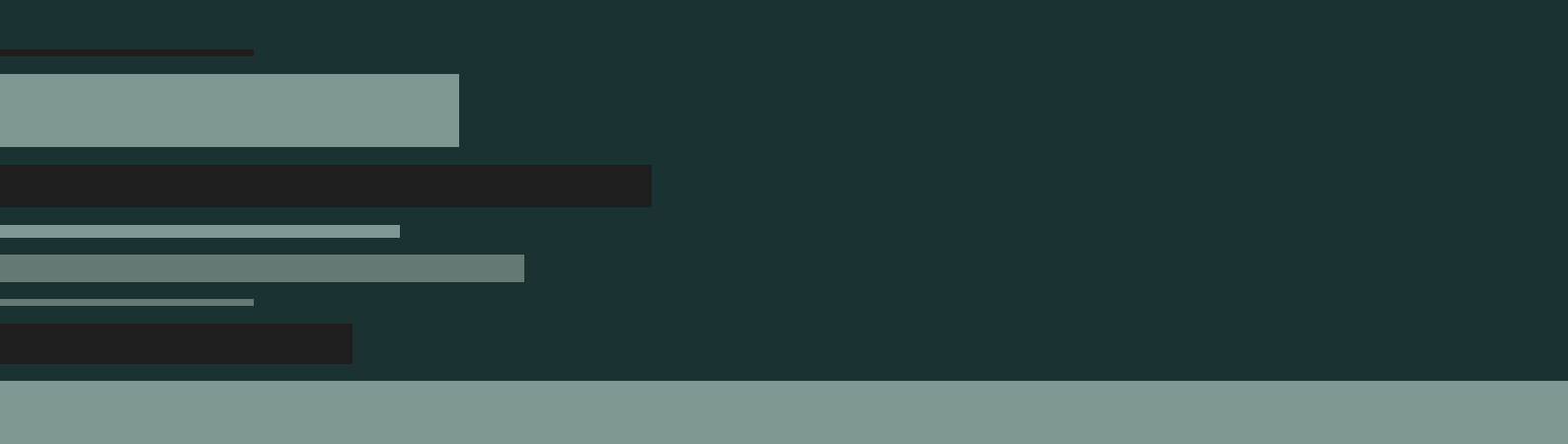
João Cunha

A metodologia do workshop baseou-se em atividades práticas grupais, nas quais o elemento ritmo se assumiu como elo de interação entre música, palavra (expressão rítmico-linguística), movimento/dança. De forma integrada e humanista, as expressões verbal, musical e corporal conduziram à vivência e partilha de experiências estético-artísticas intemporais. Na abordagem Orff-Schulwerk, as atividades têm como ponto de partida o corpo humano - primeiro e principal instrumento de expressão/comunicação - através do qual cada indivíduo desenvolve capacidades particulares, num ambiente de forte colaboração, partilha e aprendizagem individual e coletiva.





Sessão de Encerramento



LUÍS CALHEIROS PROFESSOR ADJUNTO DA ÁREA DAS ARTES VISUAIS DA ESEV

Agradecimento (à Organização e Coordenação do Congresso)

(...)

Foi aos dois docentes mais idosos da ESEV, ambos professores na grande área disciplinar das Artes (eu nas Artes Visuais e Plásticas e o Jorge Fraga nas Artes Performativas e Cénicas/Dramáticas) que foi feito o convite para falarmos na sessão de encerramento deste Congresso. Portanto, achou-se por bem privilegiar a fala da experiência docente de dois gerentes (ainda lúcidos e conscientes, esperando estar ainda longe da previsível futura senilidade ou da ameaça da Alzheimer).

Foi-me pedido que falasse sobre Educação Artística, tema geral do Congresso. E sobre o que foi dito nas várias comunicações de metodólogos, desenvolvimentistas curriculares, tecnólogos educativos, investigadores em Educação Artística, pedagogos encartados ... e afins.

E vou começar logo pela minha discordância antiga sobre a nomeação deste específico ensino que dá o nome a este evento, que eu nomearia antes como Ensino Artístico. (Parece-me que este modo de identificar esta particular forma de instrução pública deverá provir certamente da fórmula «Educação pela Arte», divulgada inicialmente por Herbert Read).

Não aprecio, de todo, a designação de Educação para as diversas formas de Ensino Público. Nunca apreciei esta esdrúxula nomeação, generalizada a outras disciplinas do ensino, que em comum partilham a mesma desconsideração social: Educação Visual, Educação Musical, Educação Física, Educação Rítmica, ... Educação Dramática (esta não é assim chamada, ainda bem, aparece como Expressão, Expressão Dramática ... Artes Performativas, designações mais recentes ... e mais apropriadas). São o resultado taxinómico de arrevesadas nomenclaturas epistemológicas avançadas pelos ideólogos do Ministério da Educação (o qual deveria chamar-se antes Ministério da Instrução Pública, designação que remonta à 1ª República).

A origem desta desagradável e a meu ver desadequada designação, que no meu caso não me coíbo de caricaturar como «Educação do Olho», ou «Educação das Vistas» (ou, de uma maneira mais suave e poética, como «Educação do Olhar»), vem, muito provavelmente, da nomeação avançada pela tradução anglófona do vocábulo grego antigo – PAIDEIA – palavra/conceito que traduz a ideia da uma formação plena e integral do cidadão, na sua igual dignidade cívica na Polis da democrática Atenas clássica. Algo como uma instrução

LUÍS CALHEIROS PROFESSOR ADJUNTO DA ÁREA DAS ARTES VISUAIS DA ESEV

completa, generalizada a todos os cidadãos, com vista a atingir um superlativo patamar civilizado colectivo, anteposto perante todos os outros, os marginais excluídos e os intrusos estranhos – os bárbaros de além do «limes» (considerados rudes, brutos, incivilizados e selvagens) e os metecos (que hoje chamaríamos de imigrantes ainda não integrados). Para além, claro, dos escravos.

Não sei, ao certo, como chamaria melhor este ensino artístico. Talvez a designação de Artes Visuais/Artes Plásticas fosse mais adequada. Educação Física, por maioria de razão, para ultrapassar óbvios equívocos com a disciplina da Física, ciência (quase) exacta, seria melhor nomeada, seguramente, como Ginástica, englobando esta designação as variadas actividades pedagógicas e didáticas da motricidade, da cinestesia, do desporto, praticadas no Ginásio. A Educação Musical seria melhor designada por Música, simplesmente. Todas as práticas disciplinares de instrução pública devem ser chamadas Ensino e não Educação. A instrução de matérias do conhecimento é ministrada nas escolas – é Ensino. Educação é (deve ser) dada em casa ou nas comunidades familiares e próximas.

Educação é saudar na rua – bom dia, boa tarde, boa noite, faça favor, muito obrigado, grato, agradecido, ... ceder o lugar aos mais velhos. Educação é o paulatino moldar quotidiano, pelo exemplo e pela palavra, dos princípios que devem reger os jovens, com a finalidade da formação do seu carácter e do seu consequente bom relacionamento em sociedade, o respeito pelas boas normas de convivência e convívio social. Educação é o estímulo certo para a honra e a honestidade, para a verdade dos afectos, para a parcimónia, para a gentileza, a delicadeza, a cordialidade, a cortesia, o respeito por todos os outros, mormente os mais fracos e desprotegidos. Educação é a aquisição dos valores mais edificantes quanto à ética social (a solidariedade, a fraternidade). Educação é o saber estar à mesa ... e saber comer o bolo-rei !!!

E pelo que fica dito se estabelece que o Ensino engloba todas as outras actividades formadoras não confundíveis com Educação.

Mas ainda quanto às (chamadas) Educações citadas, convém termos plena consciência do generalizado grau de incomodidade social e cultural e das queixas gerais de desconsideração, de desprestígio, de desrespeito, tendo em conta o prestígio certo das outras áreas do ensino, consideradas (mais) importantes (e mais fundamentais): (a língua) o Português, a Matemática. Para além da Física e da Química, das Ciências da Natureza e do Estudo do Meio. E estando as Humanidades, a Filosofia e as Ciências Sociais e Humanas, pouco mais que as Artes, em estágio continuado num limbo de alguma suspeita.

Penso que o ensino das Artes foi histórica e endemicamente visto como pouco útil para as aprendizagens do cidadão. Como uma gardénia a enfeitar a lapela de um fraque de um dandy desocupado e festivo.

LUÍS CALHEIROS PROFESSOR ADJUNTO DA ÁREA DAS ARTES VISUAIS DA ESEV

A palavra latina UTILITAS é a nomeação mais exacta do fundamento teleológico das sociedades híper-pragmáticas, tecnocráticas e economicistas dos nossos dias. As Artes e as Humanidades são, em geral, consideradas pouco produtivas, pouco competitivas, pouco ou nada utilitárias, meras manifestações gratuitas de ócio sem proveito, sem a rentabilidade esperada de retorno, sem o lucro desejado pela ganância economicista dominante, que já ouvi designada várias vezes neste congresso como neo-liberal (... fumos da famigerada Escola de Chicago, de Milton Friedman, de George Stigler, ... ou de Friedrich Hayeck e quejandos).

Mas o desamor indiferente pelas Artes, e nomeadamente pela Pintura, é pecado antigo da cultura portuguesa, como já o é bem patente no teor das cartas do artista Francisco de Olanda, dirigidas ao seu mecenas, o Infante Dom Luís de Portugal-Avis (primeira metade do século XVI): «(...) como é pouco estimada no reino de Portugal a excelsa arte da Pintura, tão apreciada e bem-quista na pátria de Mícer Miquelangelo Buonarroti, meu mestre (...)».

Quando penso no binómio antagónico – pragmáticos versus utopistas (sonhadores-acordados) – lembro sempre os meus arquétipos, as figuras edificantes do notável romance moderno de Miguel de Cervantes – o «Dom Quixote e Sancho Pança», ou os insectos protagonistas da fábula «A Cigarra e a Formiga», de La Fontaine. Encontro-me sempre do lado dos sonhadores-acordados, dos que apelam à importância do inútil, que cada vez se mostra mais como crescentemente útil.

Quanto à importância das Artes e Humanidades para a formação cidadã, lembrem-se as recentes reflexões de três grandes personalidades da cultura portuguesa. António Damásio, o grande neuro-cientista português, que no seu último ensaio, «A Estranha Ordem das Coisas», fala da importância fundamental do Sentimento (reação afim da Emoção, da Sensibilidade, do Afecto, mas mais conotante e de explícito juízo-de-valor) na estruturação do pensamento racional. Um acertado ênfase nos conhecidos «aprioris-da-sensibilidade» da «Crítica da Faculdade de Julgar», de Immanuel Kant. E fala ainda da grande necessidade do conhecimento e vivência das Artes e Humanidades na formação integral dos cidadãos. Também o escritor António Lobo-Antunes fala da necessidade da cultura como mais-valia de resistência cívica e de desobediência civil aos despotismos de todas as ideologias: «Um povo culto é muito mais difícil de oprimir e subjugar pelos ditadores»! Ainda José Pacheco-Pereira, a quem ouvi dizer, neste mesmo Instituto Politécnico, que a pós-graduação – o PhD – do ensino superior americano exigia conhecimentos humanísticos aos doutorandos de ciências exactas ou aplicadas e vice-versa. Forma expedita e eficaz de superar os condicionalismos autistas da extrema especialização. A lembrar a conhecida sentença do Professor Abel Salazar, notável médico e artista plástico: «Médico que só sabe de medicina nem de medicina sabe»!!!

LUÍS CALHEIROS PROFESSOR ADJUNTO DA ÁREA DAS ARTES VISUAIS DA ESEV

Enfim, como vemos e fica dito, a Cultura, as Artes, as Humanidades, são formas de conhecimento do mundo e da vida que enriquecem sobremaneira a condição cívica, a independência social, autonomia política, perante os poderes, todos os poderes.

Por isso foram e são actividades e conhecimentos ferreamente combatidos pelos déspotas. Do Chile de Pinochet ao Brasil de Temer e aos EUA de Trump. E também nós tivemos de suportar a ignorância satisfeita de uma década miserável de incultura e sectarismo geracional de yuppies tecnocratas, liderados por um primeiro ministro que, apesar de nunca ter dúvidas e raramente se enganar, não sabia quantos cantos tinham «Os Lusíadas», e, pasmese, por um secretário-de-estado da cultura que apreciava muito os (inexistentes) concertos de violino de Chopin. E os planos de estudo curriculares dos diversos graus de ensino ressentiram-se da liderança nefasta dessa miopia inculta.

Mas entenda-se, a chamada Educação Artística não ensina ninguém a ser artista. Ensina antes a fruir e apreciar a arte, com a suficiência e desenvoltura de cidadãos civilizados e de cultura sofisticada. Educação Artística é Ensino de Cultura Artística, que se deverá querer directo, próximo, generalizado, estimulante e entusiasmante pela horizontalidade e troca transdisciplinar dos saberes.

E foram dois dias de esclarecedoras comunicações de investigadores deste ensino específico, especializado, e eu fiquei com a ideia que se falou mais de ensino do que de arte. Mas tive a percepção da vontade da generalidade dos congressistas de lutar por um holismo artístico que materialize uma conjugação multi-transdisciplinar íntima, plenamente integradora e dialéctica, dos diversificados saberes e disciplinas do conhecimento.

Penso que quanto a Arte e Conhecimento Artístico o que nos deve mover é «aprender a ensinar para ensinar a aprender» (eis um bom lema para as instituições de ensino, nomeadamente as Escolas Superiores de Educação).

Mas não esqueço o relativismo gnosiológico da reflexão atribuída a Leonardo da Vinci: «O mestre em boa verdade não ensina, estimula nos discípulos a vontade de aprender». Segundo Mestre Leonardo, o professor deve, sobretudo, pelo espanto e entusiasmo, estimular a curiosidade intelectual dos seus alunos.

Lembro-me de quando ensinei Estética – 20 anos – na ESEV, não esquecer o dito de Ludwig Wittgenstein: «Do que não sabemos o melhor é calar» (parecendo um comentário à espirituosa afirmação de Santo Agostinho sobre o Tempo – «quando não me perguntam eu sei o que é mas se me perguntarem já não sei!»).

Mas sobre Arte o mesmo autor falava do vocábulo nomeador como um termo polissémico, que abrangia tamanha variedade de formas, actividades, acções, disciplinas, enquadradas pelo seu conceito abstracto. Como identificar o todo pela parte – o epíteto pela substância

LUÍS CALHEIROS PROFESSOR ADJUNTO DA ÁREA DAS ARTES VISUAIS DA ESEV

total. A obra-de-arte pela Arte. Usando a analogia informática – o visor do computador pelo inteiro hardware.

A Arte é o tudo do mito e o nada dele, como a nomeava Fernando Pessoa. Lembro-me de avançar, a partir de «Theatrum Philosophicum», de Michel Foucault, a trilogia teleológica da Arte, segundo os mestres da suspeita (ou da desconfiança) – Nietzsche, Freud e Marx. Assim era Transcendência relativa, moderada e laica para Nietzsche. Prazer hedonista, catártico e sublimador para Freud. Testemunho humano existencial para Marx.

E forma exaltante de preencher a insuficiência da Vida, dizia Nietzsche. É esse conhecimento e o entusiasmo que provoca que devemos conseguir nos nossos alunos, nos nossos discípulos.

A Arte apela sempre para o Novo. Por meio da contemplação, pelo espanto, pela inquietação, pelo questionamento, pela especulação, pela inovação (conseguida pelo concurso da criatividade, da imaginação, da invenção), pela experimentação, pela reflexão, pela consciência crítica, e sobretudo pela resistência à negatividade do mundo e da vida, que é o que devemos veicular pelo ensino artístico aos cidadãos que querem aprender alguma coisa connosco.

Não podemos desistir de lutar pela valorização da função sublimadora da Arte, mesmo nas mais difíceis contingências políticas! Há um caso curioso que é alento de esperança, mesmo nas piores condições de liberdade: a relação complicada da Arte com a situação política repressiva do Estado Novo salazarista. Trata-se da contestação feita aos grandes painéis pintados por Almada Negreiros em vários edifícios públicos de Lisboa.

Medíocres políticos do regime instigaram, com intransigência estética conservadora e retrógrada, que os painéis deviam ser destruídos, porque eram muito feios e desprezíveis, e encomendaram ao Ministro das Obras Públicas, Engenheiro Duarte Pacheco (que também concordou com o veredito, depois de os ver), que fizesse veicular essa vontade censória destruidora junto do ditador, mas a lucidez inteligente e sensata do Doutor Salazar, impediu tamanha iconoclastia.

Como se achava um leigo em matéria de estética de belas-artes, o ditador dos (mais ou menos) brandos-costumes pediu segunda opinião a António Ferro, escritor, jornalista e político da situação, Director do Secretariado Nacional de Propaganda, Director do SNI, editor da revista Orfeu. Que se deslocasse a ver os ditos painéis e lhe desse segunda e mais abalizada opinião. Ferro foi ver os painéis pintados, e modernista que não deixava de ser, informou Salazar: «os painéis são magníficos e devem ser conservados»!!! (Ainda hoje lá estão, para nosso gáudio, contentamento, fruição).

LUÍS CALHEIROS PROFESSOR ADJUNTO DA ÁREA DAS ARTES VISUAIS DA ESEV

E vou terminar.

Foi-me dito que devia ultimar a minha fala com um pensamento positivo. Tamanha tarefa para um pessimista que sou. Confesso que não consigo ter a tranquilidade serena das «saudades do futuro» (na feliz expressão do genial prosador, o P.e António Vieira). Porque o futuro tem-se revelado crescentemente ameaçador.

Resta-me avançar uma reflexão que me tem sempre inspirado, citação de Antonio Gramsci: «O que me guia é um pensamento dinâmico que conjuga, de modo dialéctico, o pessimismo da razão com o optimismo da vontade».

Disse !

LC

ANA SOUTO E MELO COORDENADORA DO CIEA

Em nome da organização do CIEA, agradeço a todos os participantes por terem respondido tão prontamente ao nosso apelo para participação e aos nossos oradores que pela sua diversidade conceptual nos proporcionaram um questionamento e reflexão mais intensos.

O CIEA foi e sempre será um espaço de questionamento e discussão de ideias, formas de pensar, de acreditar e sentir a EDUCAÇÃO ARTÍSTICA. A obstinação e constante imposição das nossas ideias fecham-nos num mundo tão pequeno onde pode não caber o que é real, não dando respostas capazes de enfrentar os problemas que sentimos na prática. Tendo em conta este pressuposto, todos os painéis de oradores do CIEA foram estudados de forma a proporcionar a discussão necessária entre os próprios e/ou entre os oradores e público. Esse objetivo foi plenamente alcançado e sabemos que se proporcionou a desejada inquietação. Conferências consensuais, que falam a uma só voz não fazem nem nunca farão parte do espírito do CIEA, uma vez que é o que tem caracterizado muitas das conferências em Portugal e é um aspeto que empobrece a nossa Academia.

Enquanto espaço privilegiado de investigação, o CIEA terá sempre por princípio a ideia de efemeridade do conhecimento, a tolerância e aceitação de diferentes ideias e pontos de vista, uma vez que é através da diversidade que encontramos o melhor.

É também princípio do CIEA que se proporcionem momentos onde se possam assumir responsabilidades enquanto atores principais de todo o processo: dirigentes institucionais e ministeriais, instituições formadoras de futuros professores, escolas, professores e alunos. O apontar o dedo ao outro é sempre o caminho mais fácil e não é isso que é expectável numa sociedade cada vez mais exigente com as responsabilidades de cada um. Este aspeto talvez tenha ficado aquém das expectativas. Continuamos a não assumir as nossas responsabilidades e erros. Talvez seja o próximo passo...

Espero que todos se tenham inquietado tanto quanto nós e que o CIEA tenha proporcionado a reflexão necessária para impulsionar o caminho que a educação artística deve fazer no futuro. Até sempre!

Livro de Atas do

**Congresso de Investigação
em Educação Artística**

**A Educação Artística no sistema
de ensino português: conquistas e
desafios**

Edição IPV / ESE / CI&DETS

ISBN: 978-989-96261-8-8

Data de Publicação: novembro de 2018