

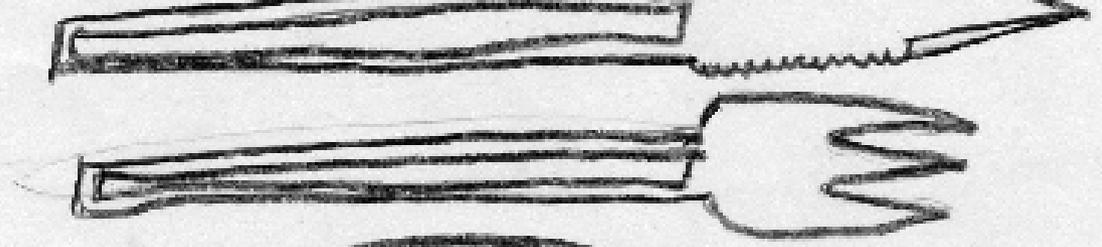
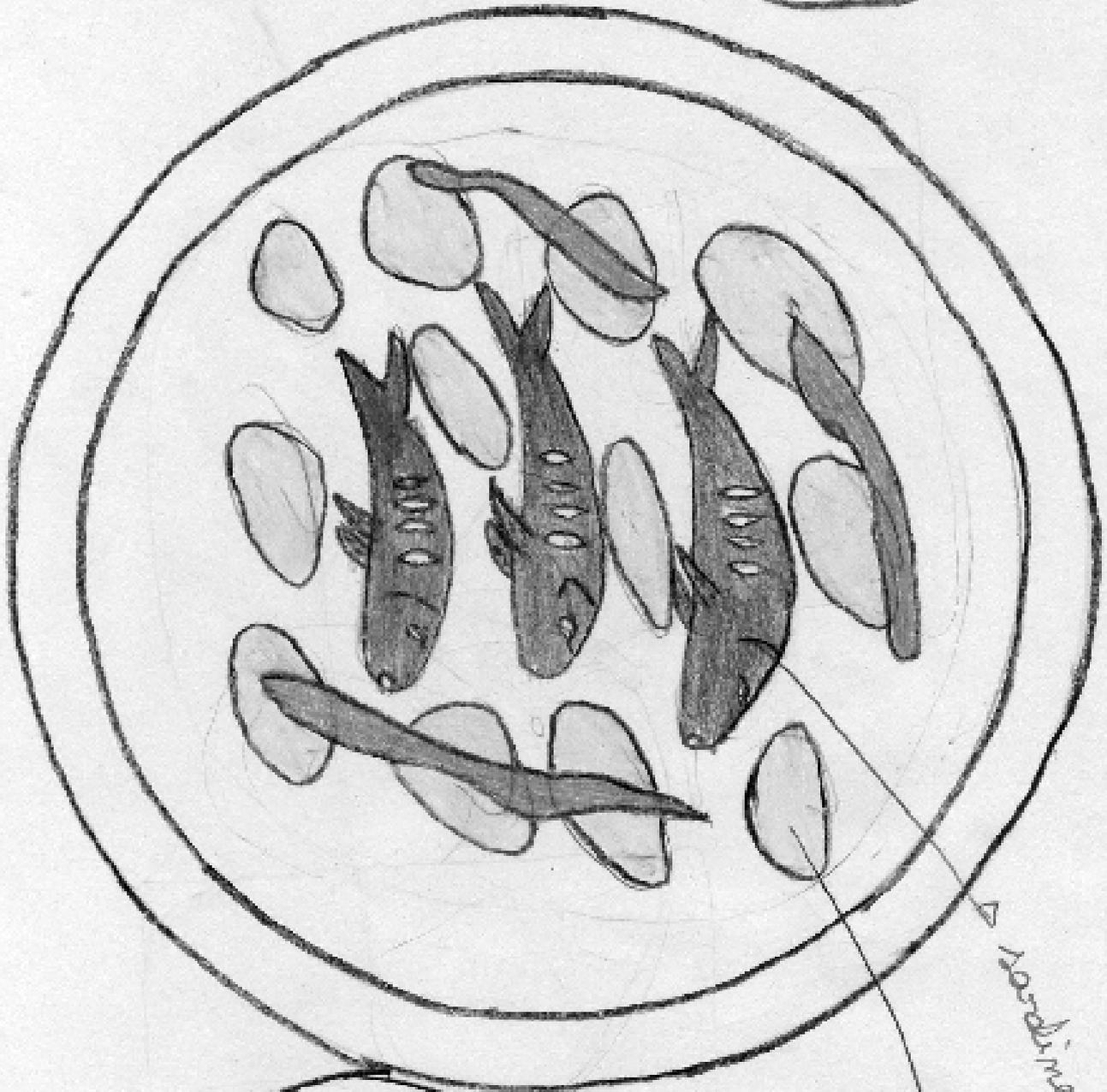
Educação artística em Portugal: entre a tradição e a ruptura

Maria Teresa Torres Pereira de Eça

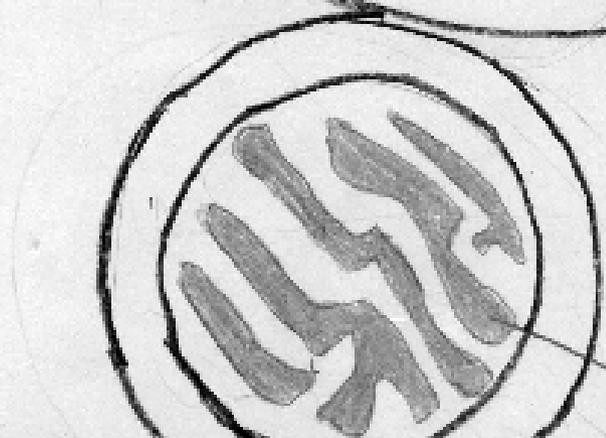
É doutora em Educação Artística pela Universidade de Surrey Roehampton (UK). Atualmente é professora da Escola Secundária Alves Martins (Portugal) e pesquisadora do Centro de Investigação em Educação e Psicologia -Universidade de Évora (Portugal).

RESUMO

Neste texto faço uma análise sumária da educação artística em Portugal entre a década de 1990 e os primeiros sete anos do século XXI. Enfoco aspectos da educação formal e não formal, bem como algumas tendências e questões emergentes. Faço uma abordagem mais ampla da educação artística visual, que tem tido uma grande presença no ensino formal. Destaco no ensino não formal atividades na área da educação artística integrada, que me parecem muito positivas e têm causado algum impacto no grande público. Finalmente, focalizo a necessidade da educação artística como meio de transformação social, com exemplos de pequenos grupos ligados à educação, à comunidade e ao teatro social.



→ potatoes
→ potatoes



→

E.B. 2,3 D.D. Duo

Large Fish
40



Alunos numa aula de educação visual
Trabalho de aluno no projeto "Almoço
para um amigo estrangeiro", 2007

Evolução recente no campo teórico

O conceito readiano 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). Na década de 1960, a educação pela arte está firmemente estabelecida no nível teórico e prático, por exemplo, nas atividades do Centro Pedagógico da Fundação Calouste Gulbenkian. O pedagogo e psiquiatra Arquimedes Silva Santos teve um papel essencial, lançando as fundações do curso de educação pela arte com uma visão integrada de todas as artes a partir de uma abordagem psicopedagógica muito parecida com o que hoje entendemos por arte-terapia. 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. Outra contribuição inegável para a área foi a da professora Elisabete Oliveira, que divulgou a educação artística (visual e plástica) nos anos 1980, com base nas quatro dimensões interdisciplinares definidas por Elliot Eisner nos Estados Unidos e Brian Allison na Inglaterra: apreciação estética, história da arte, crítica de arte e produção artística. Essas quatro dimensões da educação artística visual foram integradas no discurso oficial apenas em 2001, quando da elaboração do "Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais" (DEB, 2001).

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 artística nesses países, como o multiculturalismo, a educação artística para a paz e a educação artística no contexto da compreensão e cultura visual. Hoje existem em Portugal cursos de mestrado, como na Universidade do Minho, na Universidade de Évora e na Faculdade de Belas-Artes de Lisboa. Algumas escolas superiores de educação têm tido também um papel importante nessa área: a Escola Superior de Educação de Castelo Branco, que fomenta bianualmente as Conferências da Educação Artística, e a Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, a primeira a incrementar mestrados sobre arte-educação em parceria com a Universidade de Surrey, na Inglaterra.

O papel da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual (Apecv)¹ é também relevante. Desde 1994, quando promoveu o primeiro congresso da Insea em Portugal, essa associação tem sido um pólo importante de divulgação de idéias e de teorias da educação artística através da publicação da revista *Imaginar* e de inúmeros congressos, que têm apresentado as teorias de autores atuais como Fernando Hernandez, Ana Mae Barbosa, Rachel Mason, etc. O 1º Congresso Ibérico de Educação Artística, em 2000, na Maia, e o Congresso Internacional da Insea de 2006, em Viseu, foram eventos importantes para a divulgação das teorias atuais da arte-educação em Portugal, ensejando o diálogo entre pesquisadores e professores de educação artística.

Curiosamente, no âmbito das publicações para o grande público, há muito poucas obras com referentes teóricos no campo da educação artística. Observam-se cada mais teses de mestrado e doutorado, mas com fraca divulgação, e algumas revistas² de faculdades e de escolas superiores de

educação com temas desse campo, mas poucos livros em português foram publicados nos últimos anos. Um deles, *O primeiro olhar*, editado pela Fundação Calouste Gulbenkian, aborda uma experiência pedagógica levada a cabo nessa fundação. Os livros sobre educação artística que existem em português são editados no Brasil, o que não surpreende, pois no Brasil as editoras se preocupam mais com essa área da educação do que em Portugal.

Educação artística em contextos de educação formal

Por educação formal entende-se o sistema de ensino de escolas públicas e particulares sujeitas a currículos nacionais e a orientações específicas para programas disciplinares, elaboradas em nível governamental.

A educação artística no ensino em Portugal tem tido um percurso sólido e coerente através dos anos, apesar de muitas vezes confundida com treino de futuros artistas.

A Lei de Bases do Sistema Educativo Português (Lei n. 46/86, de 14 de outubro) articula plenamente a necessidade da educação artística como componente essencial da educação global do cidadão. Mas, de todas as artes, o sistema de ensino oficial privilegia as visuais e a música. Apesar de existirem bons cursos de formação de professores nas áreas da educação pela dança e teatro, a oferta de oficinas onde se pratica o ensino da dança e do teatro é muito reduzida nas escolas públicas.

A educação artística no ensino obrigatório (6-15 anos) é normalmente lecionada pelos professores dos departamentos ou áreas artísticas e existem pelo menos dois tipos de textos orientadores da educação artística, feitos pelo Ministério da

¹ <http://www.apecv.pt>

² Por exemplo, *Ensiarte* – revista das artes em contexto educativo, uma edição do Cesc – Centro de Estudos da Criança, do Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. Ou o número especial da revista *Aprender da ESE de Portalegre* (n. 27), editada em maio de 2003 por Conceição Cordeiro.

Educação a partir da Lei de Bases da Educação: os programas disciplinares e o documento das competências essenciais para o ensino básico. Os dois documentos, redigidos a partir de ideologias da educação totalmente diferentes, estão em completo desacordo.

No ensino pré-primário (três aos cinco anos), a educação artística privilegia o desenvolvimento da expressão, a educação dos sentimentos e do corpo criativo. No ensino básico (seis aos dez anos), o sistema é generalista e cabe ao professor a gestão dos conteúdos de educação artística. Na prática, a educação artística é muito limitada na maioria das escolas primárias. Nos últimos anos, assiste-se a uma mudança: cada vez mais escolas oferecem educação artística com professores especialistas, o que tem tido grande adesão, porque se pode trabalhar melhor as expressões artísticas, mas também tem as suas desvantagens, por ser uma atividade extracurricular. No segundo ciclo do ensino básico (entre dez e 12 anos), na área das expressões, além da educação musical existe uma disciplina híbrida que se chama “Educação visual e tecnológica”, que não pretende ensinar nem uma coisa nem outra. De fato, não se sabe por que o Ministério da Educação a inventou e, na prática, é um fracasso enorme, impedindo os professores de desenvolverem adequadamente a acuidade visual das crianças. O programa dessa disciplina está completamente em desacordo com as competências essenciais definidas pelo ministério. Não fora a autonomia dos professores que a lecionam, o fracasso seria ainda maior. Muito poucas escolas oferecem teatro e dança.

No terceiro ciclo (13-15 anos), existem várias disciplinas de educação artística, embora a maioria das escolas só ofereça a educação musical e a educação visual.

A educação visual

O conceito de educação das expressões artísticas como meio de desenvolvimento cognitivo surgiu muito timidamente nos meados da década de 1950, pela mão de Betâmio de Almeida nos programas de desenho. A educação visual e a musical aparecem como disciplinas obrigatórias do currículo de educação básica a partir dos anos 1970. A adoção da terminologia “educação visual” em vez de “desenho” foi uma grande mudança, porque pela primeira vez se apostava na educação artística visual e não só no desenvolvimento de capacidades de representação visual inatas. Era uma educação artística centrada na produção artística com fortes influências da ideologia de livre expressão no pré-primário e primário e influências do método de ensino da escola alemã Bauhaus no ensino secundário. Mais tarde, por volta dos final dos anos 1970, uma outra grande vertente da educação visual irá moldar toda a educação visual e o ensino artístico em Portugal. Vindo do mundo do design industrial italiano, com as obras de Bruno Munari como referência, o chamado método de resolução de problemas é ainda hoje tido como muito importante pelos professores de educação visual. A educação artística passava, portanto, pela aprendizagem dos elementos formais da linguagem visual (gramática visual), pela compreensão formal de obras de arte e de design (história da arte e do design) e pela aprendizagem de métodos de trabalho artísticos (conhecimento e utilização de meios, instrumentos e suportes). Esse tipo de educação artística visual ainda se pratica nas nossas escolas e é transmitido pelos programas das disciplinas de artes visuais.

Apesar das tendências formalistas da maioria dos professores de educação visual, baseadas num tipo de ensino centrado no método de resolução de problemas, alguns professores adotaram nas

suas práticas pedagógicas uma visão da educação artística que situa a interpretação no centro do programa de ensino. Segundo Parsons (1992), a linguagem é o mediador do processo de interpretação visual, que não é só verbal ou visual, mas também se vincula aos processos artísticos. Essa visão não difere muito da enunciada pelo documento que definiu as competências essenciais do ensino básico para a educação artística.

ASSIM, HÁ NESTE MOMENTO DUAS GRANDES VERTENTES NO ENSINO FORMAL DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA VISUAL: UMA BASEADA NA TRADIÇÃO MODERNISTA DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E OUTRA SITUADA NUM CONTEXTO DE RUPTURA, COM INCIDÊNCIA NA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA COMO MEIO DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL.



Projeto “Bate lavadeira bate”

Um dos pontos fortes do nosso sistema de ensino é a flexibilidade de operacionalização do currículo, dando-se alguma margem de liberdade aos professores, que podem tomar como finalidade principal da educação visual o desenvolvimento da compreensão da cultura visual através de estratégias de interpretação a partir de objetos (físicos ou midiáticos), que constituem a cultura visual. Esse tipo de enfoque engloba muitos processos cognitivos e metacognitivos e vai além da simples resolução de problemas de produção artística. A cultura visual é um universo de significados. A educação para a compreensão da cultura visual pretende estudar a dinâmica social da linguagem, que clarifica e estabiliza a multiplicidade de significados através dos quais o mundo se apreende e representa (HERNANDEZ, 1997).

Assim, há neste momento duas grandes vertentes no ensino formal da educação artística visual: uma baseada na tradição modernista da educação artística e outra situada num contexto de ruptura, com incidência na educação artística como meio de transformação social. Alguns exemplos de práticas pedagógicas vêm ilustrar essa perspectiva.

Em 2000, numa escola primária do centro de Portugal, a professora propôs às crianças o tema: “A arte pode contar histórias”. As crianças partiram da interpretação pessoal de obras de Paula Rego, Norman Rockell e Marc Chagall, para fazerem oral e visualmente as suas histórias. Nesse percurso, foram aprendendo muitas coisas, discutindo diferentes maneiras de viver, locais e culturas, percebendo como a sua cultura era rica e como as outras culturas também o eram. Esse projeto fez parte de um intercâmbio com uma escola

primária nos Estados Unidos. Através da troca de desenhos das crianças e de sua interpretação, os meninos e meninas tiveram acesso a outros universos de ser e de fazer. No ano seguinte, as professoras continuaram esse tipo de partilha com o tema: “Os meus jogos preferidos”.

Em 2004, numa escola do norte de Portugal, a professora de educação visual Emília Catarino (LOPES; TORRES; LACERDA, 2002) propôs aos alunos o tema “Bate lavadeira bate”, baseado numa cantiga popular e no filme Aldeia da roupa branca. Nesse projeto os alunos refletiram sobre temas tão vastos como ecologia, história, economia, distribuição de tarefas na sociedade, questões de gênero, artes e publicidade. Desenvolveram um trabalho performativo que envolveu vários professores e artistas através da música, dança e artes visuais. O resultado final visual foi exposto na biblioteca da cidade de Vila do Conde.

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA PARA A COMPREENSÃO É SOBRETUDO
A INTERPRETAÇÃO E VALORIZAÇÃO DAS PRODUÇÕES ARTÍSTICAS
E DAS MANIFESTAÇÕES SIMBÓLICAS DE CARÁTER VISUAL DAS
DIFERENTES ÉPOCAS E CULTURAS.

Em 2005, a mesma professora fez um outro projeto de intercâmbio com professores de educação artística de vários países sobre o tema: “Criar um almoço para um amigo estrangeiro” (EÇA; CATARINO, 2006, p. 60-61) com crianças dos sete aos 13 anos. Os alunos sentiram que aprenderam e compreenderam coisas úteis sobre história, geografia, arte e gastronomia. A professora acredita que eles desenvolveram capacidades de pensamento e reflexão crítica sobre culturas, a cultura visual em particular, nessa atividade. Em 2007, dois professores de educação visual numa escola do centro do país, Agostinho Pereira e Isabel Ribeiro, desenvolveram um projeto similar em parceria com uma escola de Istambul. Os alunos aprenderam não só a desenhar comidas, mas também a compreender culturas, religiões, hábitos alimentares e maneiras de representar comida na história da arte e na publicidade.

Tais práticas, centradas no desenvolvimento de trabalhos sobre um tema do cotidiano das crianças, proporcionam espaços de pesquisa, diálogo e produção artística. Para que isso seja possível, a educação visual necessita rever a sua concepção de cultura, levando em conta fatores sociais, aspectos semióticos da cultura e incluindo a proliferação de imagens pelos meios de comunicação de massa e os seus significados múltiplos para um público

diversificado e multicultural (DUNCUM, 1997). A cultura visual engloba representações de diferentes artes visuais, formas estéticas de diferentes culturas e épocas: das pinturas rupestres à Internet, dos mantras às pinturas abstratas de Sean Scully, das instalações de Ana Mendieta aos anúncios publicitários da Benetton, da cultura legitimada pelas elites à considerada popular (HERNANDEZ, 1997). A educação artística para a compreensão difere das tendências centradas no ensino da habilidade reprodutora ou interpretativa (o desenho, a arte infantil), no desenvolvimento da atitude libertadora (expressão plástica), no reconhecimento de códigos analíticos da imagem (atual educação visual). A educação artística para a compreensão é sobretudo a interpretação e valorização das produções artísticas e das manifestações simbólicas de caráter visual das diferentes épocas e culturas. Esse tipo de educação requer conhecimentos interdisciplinares que permitam a abordagem das diferentes culturas de outras épocas e lugares (conhecimento histórico e antropológico), para favorecer a aprendizagem de estratégias de interpretação (conhecimento estético e crítico) e a realização de produções com diferentes mídias e recursos (conhecimento prático). A relação entre esses saberes favorece o desenvolvimento crítico e relacional. Assim as crianças podem: adquirir um conhecimento de si mesmas e do mundo; contribuir para a estruturação do conhecimento transdisciplinar; favorecer atitudes de interpretação, relação, crítica e transferência no tocante ao mundo que as rodeia; estar em constante aprendizagem.

O conhecimento aparece, assim, para cada indivíduo, como um processo dialético que ocorre em contextos sociais, culturais e históricos específicos. Conhecer pode também ser o processo de examinar a realidade, questionando e construindo

visões e versões não só perante a realidade, mas também perante outros problemas e realidades (HERNANDEZ, 1997, p. 61).

O papel da educação em artes visuais na construção de identidades

As crianças conseguem fazer sozinhas leituras críticas da informação que recebem pelos meios de comunicação, assim como conseguem ler livros sem ir à escola. O conhecimento das crianças e dos jovens, hoje, passa mais por contextos não formais de educação do que pela escola, passa muito pela informação transmitida pelas mídias, pelos jogos de computador e pelas conversas entre si. 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. Mas esse lugar poderia ser mais significativo se a educação visual atribuísse maior importância à cultura contemporânea, se abrisse as portas das aulas para as imagens que de fato ajudam as crianças e os jovens a criar representações de si e do mundo.

Quando deixarmos entrar, na escola e sobretudo na educação artística, o diálogo aberto sobre o que realmente constitui a cultura dos jovens e das crianças, então talvez possamos dizer que a educação artística tem um papel na construção da identidade. Capacidades de reflexão crítica, imaginação e criatividade, exploradas através dos processos artísticos de aprendizagem, são importantes para a formação da identidade das crianças e dos jovens e serão ainda mais importantes se a educação artística/visual incluir nos seus programas os interesses dos alunos e a sua realidade visual como temas prioritários de abordagem.

Educação artística em contextos de educação não formal

Em Portugal, neste momento, grandes projetos de educação artística são empreendidos 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. Primeiramente na formação de públicos, por questões óbvias, e depois, ou ao mesmo tempo, no desenvolvimento da formação artística da criança e do adulto. E então surgiram os apoios estatais e alguns apoios de organizações internacionais para muitos grupos culturais.

No entanto, já existiam no país instituições e organismos com uma longa história de serviços educativos, como, por exemplo, a Fundação Calouste Gulbenkian, que sempre teve meios financeiros para oferecê-los, a Fundação de Serralves, com uma equipe muito dinâmica e colaboradoras notáveis, como a pioneira da educação artística do norte de Portugal, Elvira Leite. Numa escala menor, o Museu Nacional Soares dos Reis, museus nacionais, museus privados e alguns teatros e companhias teatrais ou de dança periféricos, que sempre trabalharam sem quaisquer recursos estatais.

Foi na conferência mundial sobre educação artística da Unesco em Lisboa (março de 2006) que percebi essa onda de popularidade da educação no mundo da cultura oficial portuguesa. O maior indicador foi a quantidade de comunicações apresentadas por portugueses, a maioria sobre projetos de educação artística feitos em parceria no âmbito do ensino não formal por equipes

que integravam escolas, direções regionais de educação, câmaras municipais, fundações nacionais e internacionais, museus, teatros, etc. Dessa conferência destaco as atividades mostradas sobre o projeto “Muse-e”, em Portugal.

Na área dos museus e centros culturais, finalmente se reconheceu a importância fulcral dos serviços educativos. O caso de Serralves, com suas oficinas para crianças e adultos, é um exemplo muito bom de qualidade e inovação. Os serviços educativos da Fundação Gulbenkian também estão tendo um bom impacto na comunidade. As oficinas para crianças da Casa da Música no Porto e em outras instituições merecem credibilidade. Gostaria de ver mais divulgação desses projetos. Gostaria de ver projetos mais arrojados, mais programas de artistas residentes em contato com o público, como aconteceu com a performance de Fernanda Fragateiro intitulada “Caixa para guardar o vazio”.³ Gostaria de ver mais acessibilidade também, porque esses programas acabam por ser frequentados apenas por uma elite, por adultos e crianças que vivem perto dos museus e em horários pouco flexíveis para as famílias.

³ “Caixa para guardar o vazio” é uma escultura composta por dois elementos: um objeto em forma de caixa de madeira que se vai abrindo e um tapete de algodão negro. A obra contém uma vertente performativa na qual estão implicados dois bailarinos e o público.

Mas há muito ainda a fazer nos museus. Por exemplo, reconhecer que uma exposição tem um caráter pedagógico e que se deve fazê-las de acordo com os públicos. Reconhecer a necessidade de mais recursos humanos especializados em educação artística nos museus. Reconhecer que é preciso “abrir” o museu à comunidade, torná-lo um local de visita agradável, um local onde “apeteça estar”.

⁴ http://www.projectos.uevora.pt/artes_community/

Existem projetos de parcerias muito interessantes em Portugal, como os que envolvem a câmara da Amadora e a de Almada, com educação artística nas áreas da expressão visual, dramática e dança. Existem programas muito sérios executados por teatros, como o “Lugar presente”, da Companhia Paulo Ribeiro, residente do Teatro Viriato. Muitos outros exemplos existirão e muitos mais deverão ser incentivados, para que se faça educação artística para todos e em todos os lugares de Portugal. Quando a cultura anda de mãos dadas com a educação para a comunidade, como no caso do teatro da Serra de Montemuro, ganham as comunidades e ganha a cultura. E é sobretudo no interior do país ou regiões mais desertas que mais se deve apostar, porque é aí também que se faz a nossa identidade nacional, rica de história, cores, músicas, movimentos e inovação.



Gostaria de salientar também o trabalho realizado por Lucília Valente e pelo núcleo de investigação que ela dirige na Universidade de Évora: o Núcleo de Educação, Cultura e Artes Aplicadas (Necaa).⁴ A sua equipe é muito dinâmica e trabalha no contexto das artes para a comunidade, co-educação cultural (Paula Proença), do teatro social (Rita Wengorovius e Cristina Chafirovitch), da educação para a cidadania e para a paz e na formação continuada. Tem feito projetos como a Feira do Imaginário (Isabel Bezelga e Alexandra Espiridão/teatro PIM), projeto desenvolvido nos serviços prisionais de Évora (Alexandra Espiridão e Paulo Pelixo). Essa equipe tem sabido ilustrar o conceito de educação artística como educação para a paz e a transformação social.

Feira do Imaginário

REFERÊNCIAS

CRUZ, J. Z.; VALENTE, L.; CHARRÉU, L. A integração das artes: uma resposta educativa aos problemas do nosso tempo. In: Actas III Jornades D'História de L'Educación Artística, Universitat de Belles Arts, Facultat de Barcelona, 1998.

Departamento do ensino básico. Currículo nacional do ensino básico: competências essenciais, 2001.

DUNCUM, P. Art education for new times. *Studies in Art Education*, v. 2, n. 38, p. 69-79, 1997.

EÇA, T. P. Perspectivas no ensino das artes visuais. *Revista Digital Art*, ano III, n. 3, abril de 2005. (<http://www.revista.art.br/site-numero-03/trabalhos/02.htm>)

EÇA, T. P.; CATARINO, E. Almoço para um amigo estrangeiro: um projecto interdisciplinar. *2 Pontos: A revista dos Professores Portugueses*. Porto: Porto Editora, 2006. p. 60-61.

EÇA, T. P. 150 anos de ensino das artes visuais em Portugal. In: HERNANDEZ, F. (Ed.). *IV Jornadas de Historia de la Educación Artística*. Universidade de Barcelona, 2001.

HERNANDEZ, F. *Educación y cultura visual*. Sevilla: Morón, 1997.

HERNANDEZ, F. Para un diálogo crítico con el construtivismo psicológico. *Revista Argentina de Educación*, n. 24, p. 49-68, 1996.

LOPES, Emilia; TORRES, Teresa; LACERDA, Anabela. Projecto Bate lavadeira bate. *Imaginar* 39, set. 2002. <http://www.apecv.pt/catalogo.php>

PARSONS, M. J. *How we understand art*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

VALENTE, L.; PEIXOTO, A.; CRAVEIRO LOPES; J. Re-encantar a formação de professores através das expressões artísticas integradas. In: NETO, António et al. *Didácticas e metodologias de educação: percursos e desafios*, v. 2. Departamento de Pedagogia e Educação da Universidade de Évora, 2003.