
A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA E AS PRIORIDADES EDUCATIVAS DO INÍCIO DO SÉCULO XXI

Teresa Torres de Eça *

SÍNTESE: Na primeira década do século XXI, vimos como as esperanças das grandes organizações intergovernamentais se ancoraram na educação. Lançaram-se prioridades e programas estratégicos, anunciando educação para a sustentabilidade e para a cidadania numa tentativa de fazer face à crise socioeconómica mundial. Neste contexto a educação artística pode desenvolver um papel fulcral, pela sua própria natureza responde aos pilares básicos da educação, ao repto do desenvolvimento, da criatividade, da inovação e ao chamamento da educação para a cidadania, para os valores e diálogo intercultural. Nunca antes foi tão premente a necessidade de um novo paradigma centrado na educação social e existem experiências educativas através das artes, no espaço ibero-americano, que podem sugerir modelos de reflexão para a educação social e o desenvolvimento comunitário.

Palavras-chave: educação; desenvolvimento comunitário; educação social; educação para a cidadania; inovação; educação artística.

LA EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y LAS PRIORIDADES EDUCATIVAS AL INICIO DEL SIGLO XXI

SÍNTESIS: *En la primera década del siglo XXI vimos como las esperanzas de las grandes organizaciones intergubernamentales se apoyaron en la educación. Se dieron prioridades y se desarrollaron programas estratégicos que anunciaban educación para la sustentabilidad y para la ciudadanía en un intento de hacer frente a la crisis socioeconómica mundial. Es en este contexto donde la educación artística puede desarrollar un papel fundamental, por su propia naturaleza responde a los pilares básicos de la educación, al desafío del desarrollo de la creatividad e innovación y a la llamada de la educación para la ciudadanía, hacia los valores y el diálogo intercultural. Nunca antes fue tan urgente la necesidad de un nuevo paradigma centrado en la educación social y en el espacio iberoamericano, existen experiencias educativas a través de las artes que pueden sugerir modelos de reflexión para la educación social y el desarrollo comunitario.*

Palabras clave: educación; desarrollo comunitario; educación social; educación para la ciudadanía; innovación; educación artística.

Investigadora associada do Centro de Investigação em Educação e Psicologia, Universidade de Évora, Portugal.

ARTISTIC EDUCATION AND EDUCATION PRIORITIES IN THE DAWN OF 21ST CENTURY

ABSTRACT: During the first decade of the 21st century we have seen intergovernmental organizations put their hopes into education.

In an attempt to address the world socio-economic crisis, strategic programs that announced education aimed at sustainability and citizenship were developed and prioritized.

It is in this context that artistic education can play a fundamental role. Because of its own nature, it provides the corner stone of education, creativity development and innovation. It also answers the call to civic education, values and intercultural dialogue.

The need for a new paradigm focused on social education has never been so urgent. In the Ibero-American space, in the arts, there are educative experiences that can suggest reflection models for social education and community development.

Keywords: education, community development, social education, civic education, innovation, artistic education.

1. CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO: A EDUCAÇÃO COMO RESPOSTA À CRISE

128

Angel Gurría, secretário-geral da OCDE¹ alertava para o facto de estarmos a presenciar a maior crise de emprego da nossa vida. Em 2009 o desemprego na zona da OCDE rondava 57 milhões de pessoas. O número de desempregados seria ainda maior nos países em desenvolvimento. Segundo Angel Gurría a resposta a esta crise estaria na educação e na formação ao longo da vida, não numa educação reprodutora e passiva, mas numa educação construída a partir de capacidades relevantes para a sociedade, as chamadas capacidades para o século XXI. Mas as respostas não são fáceis. De que maneira as escolas e as universidades podem preparar as pessoas para um mundo onde o trabalho pode ser digitalizado, automatizado e virtualizado? Como podemos preparar as gerações futuras para empregos que ainda não existem? Para tecnologias que ainda não foram descobertas e para um planeta e uma humanidade em vias de extinção? Como poderemos motivar os jovens para uma escola que não lhes diz nada?

A resposta da Comunidade Europeia² aponta para a promoção da criatividade e da inovação através da educação e da formação:

¹ Discurso de Angel Gurría na Mesa redonda de Ministros da Educação que teve lugar em Paris a 10 Outubro de 2009 sob os auspícios a UNESCO. Acessível em: <http://www.oecd.org/document/34/0,3343,en_2649_37455_43880354_1_1_1_1,00.html>.

² Conclusões do Concelho e dos Representantes dos Governos dos Estados-Membros, reunidos no Conselho no dia 22 de Maio de 2008.

A criatividade é a principal fonte de inovação, que, por sua vez, é considerada o principal motor de crescimento e riqueza, enquanto factor fundamental para melhorias no domínio social, e instrumento essencial para enfrentar desafios globais, como as alterações climáticas e o desenvolvimento sustentável (2008/C 141/10)³.

Pouco a pouco foi-se introduzindo o binómio criatividade/ inovação enquanto motor de inovação e factor essencial do desenvolvimento de competências pessoais, profissionais, empresariais e sociais. No espaço Ibero-Americano os discursos ministeriais acompanham essa tendência mundial na reunião de Lisboa⁴, inovação e conhecimento são reconhecidos como «instrumentos fundamentais para erradicar a pobreza, combater a fome e melhorar a saúde das nossas populações, bem como para alcançar um desenvolvimento regional sustentável, integrado, inclusivo, equitativo e respeitador do meio ambiente, prestando uma particular atenção à situação das economias mais vulneráveis» (Declaração de Lisboa, 30/10/2008).

Para a OCDE a chave do sucesso passa por um novo paradigma da educação que estimule o desenvolvimento de capacidades como a literacia e a numeracia, chaves para o acesso à educação ao longo da vida, conhecimentos disciplinares, pensamento crítico, habilidade para estabelecer conexões, curiosidade, abertura de espírito, resolução de problemas, criatividade, autoconfiança, perseverança, capacidades comunicativas, de trabalho em grupo, esforço e capacidade empreendedoras (Eurydice, 2002).

129

2. MÚLTIPLAS LITERACIAS

De facto, se queremos responder às crises sociais e planetárias do nosso tempo, as literacias, todas elas, sem minimizar nenhuma linguagem verbal ou não verbal, a criatividade e a inovação terão um papel preponderante na construção curricular. Não se trata mais do discurso da alfabetização, mas sim do discurso da educação para as multiliteracias e para a transformação social que assenta em conheci-

³ Jornal oficial da União Europeia 2007/C 287/01

⁴ Nos dias 30 de Novembro e 1 de Dezembro de 2009 os Chefes de Estado e de Governo dos países ibero-americanos, reuniram-se no Estoril, em Portugal, em torno do tema «Inovação e Conhecimento»; dessa reunião saiu a Declaração de Lisboa. Acessível em: <http://www.oei.es/Declaracao_Lisboa.pdf>.

mentos e desenvolvimento de capacidades relevantes para o indivíduo no seu contexto psicossocial, que não se podem restringir aos 3 «R»: saber contar, ler, escrever (Eurydice, 2002) em papel ou num computador, passam, também, por saber interpretar e criticar a informação veiculada por qualquer média, criar, e agir responsabilmente na comunidade. A multiplicidade de canais de comunicações e a diversidade cultural e linguística, em crescente aumento no mundo actual, pede uma visão muito mais alargada da literacia do que aquela baseada nas tradicionais aproximações às competências da leitura e da escrita. As “multiliteracias” colocam a sua ênfase na multiplicidade de linguagens e nas diferenças culturais da nossa sociedade sem pretender aglutinar todas as literacias que se vão criando pelos múltiplos campos do saber. A aproximação das multiliteracias à pedagogia permitirá aos estudantes estarem mais aptos para encarar os desafios de uma sociedade cada vez mais global e mais diversificada, tanto em termos sociais como culturais, dado que as multiliteracias diferem de acordo com a cultura e o contexto, e têm efeitos específicos no nível cognitivo, social e cultural (The New London Group, 1996).

3. AS PRIORIDADES

No âmbito dos objectivos para o Milénio da Organização das Nações Unidas (ONU), a UNESCO definiu na sua estratégia a médio prazo⁵ (2008-2013) as seguintes prioridades para responder aos desafios globais da sociedade: aumento da qualidade da educação para todos e ao longo da vida; mobilização de políticas e dos saberes científicos e tecnológicos para o desenvolvimento sustentável; levantamento de questionamentos éticos e sociais; promoção da diversidade cultural, do diálogo intercultural e de uma cultura de paz; construção de sociedades inclusivas de conhecimento através de meios e comunicação e informação. Qualquer destas prioridades poderá ser trabalhada em contextos educativos formais e não formais. Mas para que tenha algum impacto, necessitará de um paradigma educativo que não privilegie apenas algumas inteligências, saberes científicos e tecnológicos. Necessitaríamos de uma educação que repusesse o lugar do jogo, do corpo, da expressão, da emoção e da criatividade no seu centro. Uma educação que levantasse questões e fizesse reflectir sobre o Eu e o Outro, sobre o local

⁵ 2008-2013 : Medium Term Strategy, UNESCO 34 C/4 . Documento acessado em 2009-12-30 <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001499/149999e.pdf>>.

e o global. 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, longe das barreiras estanques das matérias e das disciplinas, e mais perto do diálogo interdisciplinar. Teremos de repensar todo o sistema de avaliação interna e externa da escola que não recompensa as capacidades e competências que verdadeiramente interessam à sociedade e que acabam por destruir qualquer mudança curricular que incida no pensamento crítico e criativo. Teríamos de avaliar as competências dos estudantes através de instrumentos de avaliação autênticos, válidos e fiáveis para que eles se preparem para os vários papéis e situações que os profissionais competentes encontram no seu dia a dia (Wiggins, 1993, p.208).

4. OS PROFESSORES E OS AGENTES EDUCATIVOS

No centro da educação estarão sempre os professores, verdadeiras chaves de desenvolvimento ou retrocesso, sem eles é completamente absurdo pensar em reformas ou em mudanças de prioridades, metas ou objectivos. Eles necessitarão ser reconhecidos, dignificados, ter acesso a recursos, dispor de condições de trabalho e formação adequadas. Tal como mencionado nas Metas Educativas 2021 (OEI, 2009)⁶, os professores, «devem estar no centro da agenda educativa». Eles são construtores de currículos e não meros entregadores de currículos. O currículo exprime autobiografias porque é criado por pessoas que deixam a sua marca nos documentos e nas práticas pedagógicas (Slattery, 1995). O currículo é mais interface entre utilizadores do que um simples guião. Apesar de parecer rígido e normativo à primeira vista, tal como outros documentos, carece de interpretação, manipulação, recriação e isso deveria ser entendido por todos os interessados no processo educativo. Mas parece-nos que, na prática, professores, alunos e directores de escolas têm dificuldade em apropriar-se dele e exercer o seu direito pessoal de interpretação e livre arbítrio. Esse medo de arriscar poderá ter que ver com a própria formação inicial do professor, que poucas vezes leva os alunos a questionarem metodologias e didácticas, e com o próprio sistema profissional e de gestão escolar que não promove autonomia, pensamento independente e respeito pela pluralidade de visões. O exercício da autonomia escolar implica muita imaginação e

⁶ <http://www.oei.es/Declaracao_Lisboa.pdf>.

sentido de risco, características que deveriam ser valorizadas no professor, mas que nem sempre ou quase nunca o são. Gerir uma escola autónoma implica um grande investimento nos seus trabalhadores, implica gestão adequada do tempo e dos recursos, formação contínua para todos e negociação constante entre os pares. Implica, sobretudo, respeito e confiança mútua entre todos os elementos da comunidade escolar.

5. VALORIZAR OS PROFESSORES NOS PROCESSOS DE MUDANÇA

Existem histórias de sucesso, experiências de reformas educacionais da primeira década do século onde se equacionou o peso do professor no sistema e se investiu na sua valorização. No Reino Unido o novo currículo foi construído com as Associações Profissionais, e os professores de todas as áreas tiveram e estão a ter formação para poderem fomentar a mudança para um currículo transversal:

A maneira como se desenvolveu o novo currículo foi a mais colaborativa que até agora se fez. As associações profissionais em cada disciplina estiveram envolvidas na feitura dos novos programas e dos exames. O que resultou foi a mais coerente visão até agora tida sobre o currículo baseada em finalidades e valores claros. Oferece mais flexibilidade, menos prescrição, mais autonomia para os professores. Proporciona espaço para o ensino individualizado, desenvolvimento pessoal e desenvolvimento do programa Every Child Matters (Cada criança é importante). Há mais oportunidades para coerência e relevância, ligando a aprendizagem à vida fora da escola e fazendo transdisciplinariedade. Embora se dê mais ênfase às capacidades, não são capacidades funcionais, mas capacidades alargadas para a aprendizagem e para a vida. O novo currículo oferece oportunidades reais para a renovação e revigoração através de maior decisão local e flexibilidade. (Steers, 2009)

Na Escócia, o governo começou a reforma do início da década com formação de professores e aumento de salários. Então os professores foram os primeiros agentes da reforma educativa. Na verdade, não se poderá exigir qualidade profissional se os professores forem mal pagos. Vimos países como, por exemplo, o México, onde o governo iniciou uma série de reformas no currículo, exames, formação de professores, avaliação e certificação num ambiente de confiança. E presenciamos os resultados do sistema educativo Finlandês, cujas reformas têm incidido

na selecção de professores, remuneração e *status* social e no tamanho reduzido das turmas. Sem querer copiar modelos, poderemos apenas reflectir sobre esses exemplos e seus impactos. E pensar nas nossas contradições: por um lado queremos um ensino de qualidade, individualizado, que promova capacidades e competências criativas, capacidades autónomas e reflectivas, mas, por outro lado, não valorizamos suficientemente os professores e as escolas em termos financeiros e sociais e não oferecemos condições para o sucesso. Pelo contrário, continuamos a investir no ensino de massas com turmas numerosas, autênticas fábricas do saber reprodutivo que poderiam ter sido óptimas para gerar uma força de trabalho de autómatos, digna do *Tempos Modernos*, de Charlie Chaplin, mas que se revelam inúteis para a força de trabalho que pretendemos formar neste momento que ninguém sabe muito bem como é.

6. DIVERSIDADE CULTURAL

Mas é claro que nunca, em tempo nenhum, ninguém teve certeza quanto ao futuro, e as políticas educativas não podem basear-se em augúrios e oráculos. O conhecimento do passado e do presente é essencial para que se equacionem todos os factores a se ter em conta quando planeamos para longo tempo. Se, baseando-nos nos avanços das tecnologias da informação e da comunicação do final do século XX, surgiram as novas tecnologias e a literacia multimédia como palavras chave para a educação na sociedade do conhecimento, literacias mais antigas e de igual importância estão também a ser equacionadas. No Programa de Acção de Lisboa (OEI, 2009)⁷ destaca-se: «Estimular o respeito e a recuperação dos conhecimentos ancestrais, tradicionais e locais, nomeadamente dos povos originários ibero-americanos e dos grupos afro-descendentes, e promover sua incorporação nos processos de inovação». Esta intenção é de extrema importância, porque, por um lado, revela o interesse em salvaguardar um conhecimento e património tangível e intangível que ainda está vivo nas comunidades ibero-americanas e, ao mesmo tempo, permite ver esse conhecimento em mudança e não como saber do passado mumificado. Foca-se aqui uma das verdadeiras riquezas dos países ibero-americanos: a diversidade e a riqueza cultural dos povos, com especial atenção para os que foram silenciados no passado, e dá-se oportunidade, através da educação, para

⁷ <http://www.oei.es/Programa_Accao_Lisboa.pdf>.

o seu reconhecimento, valorização e crescimento, reconhecendo os cambiantes e mutações que essas culturas possam ter tido ao longo dos tempos, incluindo as mais recentes. O enfoque na diversidade cultural da educação transcultural (Chamers, 2002) ou da educação multicultural é uma preocupação prioritária num mundo de comunidades cada vez mais diversificadas, de guetos, de aumento crescente de refugiados, de intolerâncias e conflitos constantes, com todas as abordagens que se possam levar a cabo a partir daí (Aguirre e Jimenez, 2009). Nesse contexto, a preparação das Metas Educativas 2021⁸, no âmbito da OEI, é um ponto de partida importante para as reformas educativas vindouras, pois lançou reptos para a construção de um novo paradigma educativo para os países Ibero-Americanos, dentre eles o alerta para a necessidade da compreensão das culturas juvenis, da educação para a diversidade, para os valores e para a cidadania.

7. EDUCAÇÃO SOCIAL

134

Mas, na prática, estará a educação a desenvolver os quatro pilares básicos: aprender a «conhecer», aprender a «fazer» aprender a «interagir» e aprender a «ser», (Delors, 1998) como elementos fundamentais para que as pessoas aprendam a viver e a conviver com as diferenças? Estarão os sistemas educativos a proporcionar oportunidades de aprendizagem para que os cidadãos consigam desenvolver uma gestão pessoal, profissional e colectiva? Estará a escola inserida na sociedade como um todo? Estaremos a caminhar para uma educação que promova o desenvolvimento comunitário? Ou estaremos apenas imersos em grandes discursos?

8. EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Num contexto que apela à educação social e aos valores democráticos, a aposta por um desenvolvimento que seja coerente, sensível, sustentável, humano, ético, comunitário, cívico, autónomo nas suas concepções e práticas, deve ir muito mais além da retórica dos

⁸ A partir da XVIII Conferência Ibero-americana de Educação celebrada em El Salvador, em Maio de 2008, acessível em 2009-12-31 em <<http://www.oei.es/metlas2021/todo.pdf>>.

discursos, comprometendo e responsabilizando o trabalho psicossocial (no mundo académico e profissional) com formas de pensar que sejam verdadeiramente alternativas (Goméz, Freitas e Callegas, 2007). Na verdade no espaço Ibero-Americano não temos escassez de profissionais responsáveis, podemos observar em inúmeros países da América Latina e do Caribe muitas experiências sócio-pedagógicas, a maioria delas a partir da educação artística, dentro do conceito de educação para a transformação social, na maior parte das vezes realizadas por voluntários com escassos meios de financiamento, por pequenas autarquias, instituições comunitárias ou por redes de organizações independentes. Teremos talvez problemas na formação dos agentes educativos que é muito reduzida (Jimenez, 2009, p. 102) e um grande problema de autismo das universidades e centros de investigação; a investigação vive à margem das escolas e da maioria dos projectos educativos informais.

Os documentos orientadores das futuras reformas educativas preocupam-se mais pelo económico do que pelo comunitário, dando primazia às competências e ao domínio das tecnologias. Tal como diria Sábado (2000), vivemos na idolatria pela técnica e pelo tecnológico, na exploração e na opressão. Com o sistema de competências instaurado, privilegiamos a competição e o individual, deixando de lado o comunitário e o cívico, «tão pouco podemos viver comunitariamente quando todos os vínculos se baseiam na competência... que gera em algumas pessoas um maior rendimento, baseado no desejo de triunfar sobre os demais» (Sábado, 2000, pp. 91-92). Paulo Freire (1983) visava uma educação transformadora, justa e igualitária, recheada de emoções e sentimentos. Numa prática que desse sentido à teoria, «[...] a praxis, porém, é acção e reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo» (Freire, 1983, p.40). Sendo assim, a educação é a prática que deve agir sobre o mundo para construir uma sociedade mais justa e igualitária. A Educação Transformadora é uma proposta que cada vez tem mais adeptos, sobretudo nestes tempos de crises declaradas, de conflitos e de grandes contrastes. Será que no espaço Ibero-americano estaremos interessados em levar em frente esta proposta?

9. OS DESAFIOS ACTUAIS PARA A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

A educação é um processo de construção de identidades. Na educação artística, ver, interpretar e fazer objectos artísticos são meios de formação de identidades, porque a mudança existe na medida em que

se aprende: a nossa aprendizagem modifica a nossa identidade subjectiva (Freedman, 2003, p. 2). Mas a educação não é só um processo de formação de identidades é também um processo de transformação social. E, nesse contexto, os eixos transversais da educação para a sustentabilidade, cidadania e diversidade cultural têm tudo que ver no mundo em que vivemos.

As artes são uma via de conhecimento, caracterizado pela utilização constante de estratégias de compreensão, propondo questões, como a universalidade ou a variedade da experiência humana, similares às que podem ser levantadas pelos físicos sobre a ordem e o caos ou os modelos de representação do universo (Eisner, 1997). No contexto dos desafios que presenciamos, a educação artística tem um papel essencial a desenvolver. Mas terá, certamente, que passar pela sua reformulação, pelo seu questionamento como área de conhecimento, pela indagação dos seus limites, pela criação de outros paradigmas de arte e de educação artística, e do papel do professor de educação artística. Talvez ela tenha que se lançar também na experimentação de novos modelos, tanto em contextos formais como não formais da educação ou na intersecção do formal e do informal. Como área fugidia entre educação, artes e cultura, vivendo muitas vezes à margem do currículo em projectos extracurriculares que envolvem toda a comunidade, ela será talvez a mais propícia a experimentar novos territórios e novas metodologias.

136

Segundo Hernández (1997), a educação artística tem justificadão a sua importância como área curricular por diferentes razões ao longo da sua história. Os argumentos que a justificam revelam o espírito da época e a visão, muitas vezes política, do que pretende ser a sociedade do futuro. Ao longo dos últimos cento e vinte anos podemos encontrar muitas justificações para a presença das artes na escola. Por exemplo, porque se considera que as destrezas, os critérios e o gosto veiculado pelas artes contribuem para o desenvolvimento do país; pelo facto de que a arte tem um papel reconhecido pela história, porque as indústrias criativas podem ter um peso económico relevante no PIB, porque através da arte é possível acompanhar os países mais desenvolvidos. Porque a educação artística contribui para a educação moral das crianças, através do cultivo da sua vida espiritual e emocional; porque as crianças devem poder projectar os seus sentimentos e as suas emoções e o seu mundo interior através da arte.

Muitas abordagens depois dos anos sessenta incidem nas competências cognitivas que as artes proporcionam e recusam, determi-

nantemente, o modelo expressionista. As abordagens a partir de eixos disciplinares DBAE (Discipline Based Art Education) nos Estados Unidos e na Ásia, e o tipo da abordagem triangular no Brasil foram muito influentes nas últimas décadas do século vinte. Outras abordagens recentes partiram dos estudos culturais, e outras, ainda, da compreensão das culturas mediáticas. Todas elas foram frutos de contextos sociais, políticos e educativos específicos e responderam a visões de futuro muito particulares. Todas elas se sustentam e se poderiam complementar, mas dada a primazia dos enfoques particulares, estas justificações moldaram currículos de educação artística substancialmente diferentes. Nenhuma delas é mais ou menos válida do que outra, pois todas elas responderam e respondem, à sua maneira, aos desafios do seu tempo. A grande pergunta neste momento será: quais são as abordagens que se podem antever face às mudanças da sociedade e das visões do futuro que vislumbramos?

10. APOSTAS FUTURAS

Parece-nos que perante os desafios lançados pelas organizações intergovernamentais e acompanhando os desafios que neste momento estão a ser experimentados, no terreno, por agentes educativos nos vários países do espaço Ibero-Americano, a educação artística deverá tomar consciência do seu papel de charneira como eixo aglutinador de matérias e como impulsionador da diversidade cultural, consciência ambiental e facilitadora de debate em torno de aspectos de valores e de cidadania. Não no sentido das artes integradas ou da interdisciplinaridade entre as artes, como se experimentou em alguns países com o currículo integrado das artes (Giraldez, 2009, p. 91), mas, sim, no sentido amplo da interdisciplinaridade em projectos de aprendizagem que integram várias áreas, podendo ser todas as artes, uma ou duas artes e outras áreas do currículo segundo as necessidades do projecto. No entanto, a interdisciplinaridade não é fácil de implementar se o sistema educativo não mudar completamente, e pode gerar desconforto. Criar um currículo rizomático e permeável, verdadeiramente apto para responder ao mundo real, requer mais do que novos currículos, um esforço enorme de formação de professores inicial e contínua e implica também reconhecer a mais-valia e a especificidade de cada área para um projecto educativo comum.

Na verdade a educação artística é um terreno ilimitado onde cabem inúmeros conhecimentos técnicos desde as mais antigas às mais recentes tecnologias que as artes utilizam: históricos, estéticos, conceitos disciplinares, teorias críticas, etc. A educação artística engloba várias educações da arte, desde a educação pela arte, com a arte e para a arte. Neste texto interessamo-nos pela educação artística para todos, como um direito, e não para um pequeno sector da educação vocacional para artistas. O essencial da educação artística 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. Podemos fazer da educação artística um verdadeiro motor de transformação social no sentido de Paulo Freire, e não é de admirar que, na prática, já existam projectos exemplares no terreno.

11. DIADEMA : UMA PEDAGOGIA DE ACÇÃO CULTURAL

138

Tendo atendido às necessidades básicas mais urgentes de urbanização, saúde e educação, a Prefeitura entendia que havia chegado o momento de investir na cultura. Tornava-se necessário pensar um programa de acção cultural que, alfabetizando os munícipes nas diferentes linguagens artísticas, facilitasse sua interlocução com a cidade, permitindo-lhes, também, produzir e expressar sua cultura (Albano, 1998).

Em Dezembro de 1996, a cidade de Diadema, no Brasil, contava com 11 Centros Culturais em funcionamento. Os centros culturais assessorados pela pesquisadora Ana Angélica Albano (1994-1996) promoviam um enorme programa educativo com as artes: «Ao optar pela alfabetização na música, na dança, nas artes plásticas e no teatro, Diadema definiu uma linha de acção cultural, que teve como objectivo favorecer a expressão individual e colectiva dos cidadãos e, ao mesmo tempo, ampliar as possibilidades de leitura do meio em que vivem, ampliando desta forma seu direito à cidadania».

A cidade de Diadema, junto com Ana Angélica Albano e sua equipe, levou a cabo um verdadeiro projecto de educação para a cidadania e de transformação social. Para Ana a questão que se colocava com este projecto não era a de levantar a bandeira da redenção através das artes, mas de entender, que *é necessário sermos cultos para sermos livres*. Eles conseguiram dar voz e vez aos desejos de cada munícipe, independentemente da sua idade ou condição social e, ao mesmo tempo, ampliar o seu repertório cultural, oferecendo-lhes a possibilidade de fruição de espectáculos diversos daqueles que estavam acostumados a consumir através da televisão. Enfim, desconstruir os sentidos acomodados à cultura de massas, para proporcionar novas articulações do pensamento e, conseqüentemente, da expressão (Albano, 1998).

12. PATOS AL AGUA

O colectivo de arte Patos à Água (*Patos al Agua*) integra um pequeno grupo de jovens artistas-educadores de Bogotá na Colômbia, eles que trabalharam entre 2008-2009 com crianças de um bairro de risco. Uma percentagem significativa de crianças do bairro não tem espaços para brincar, porque os espaços públicos são violentos e foram ocupados pelo tráfego e pelo consumo de drogas e pelo trabalho sexual. A maior parte do seu tempo é passada dentro de casa, diante da televisão. Os artistas-educadores trabalham com as crianças que vão à cantina comunitária de uma fundação. Fazem educação artística a partir das possibilidades interdisciplinares da arte contemporânea a fim de exercer uma acção transformadora naquele ambiente social. Poderiam ser chamados de artistas activistas, ou de animadores sociais, mas eles não são exactamente isso, são jovens artistas e educadores voluntários que acreditam que a arte tem uma função social de aprendizagem com o outro. Eles não trabalham para nenhuma organização ou instituição. Serão quando muito os xamãs do século vinte e um, aqueles que facilitam transformação pessoal e social através das artes. Vivem entre artes, educação e comunidade e acham que a sua actuação se situa na educação alternativa. O grupo trabalha com as crianças do bairro através de palavras e imagens (conversaço, contar histórias, desenho, pintura de murais, fotografia, jogo, germinação de plantas, reflexões em grupo, etc.) Aprendem as fases da lua, experimentam a germinação de uma planta, falam de reciclagem, da natureza, das suas vidas, de sonhos e esperanças:

Una de las hipótesis del trabajo teórico que adelanta el Colectivo es que la ausencia de espacios naturales en las ciudades permea los procesos creativos de los niños y niñas, no solo porque no permite entablar relaciones, en las que se den dinámicas de grupo - como subirse a un árbol - que fortalecen la importancia y el agrado de la solidaridad , sino porque los niños se vuelven los reproductores de un sistema que niega plenamente la importancia de las relación hombre-naturaleza de la cual se hace un aporte grande a la personalidad de los sujetos [2009-12-31, <<http://patosalagua1.blogspot.com/>>].

FIGURA 1
Exposição do Colectivo *Patos al agua*
durante a Cumbre Latinoamericana e Caribenha sobre Arte Educação.
Novembro 20-23, 2009 Corferias – Bogotá, Colômbia.



Quando grupos da sociedade civil começam a realizar acções educativas pontuais em comunidades, procurando retomar um equilíbrio psicossocial que se sente perdido há muito tempo, algo está a mudar na sociedade. Quando artistas e educadores tomam consciência do poder da educação através das artes e da interdisciplinaridade, em contextos não formais de educação, algo está a mudar no mundo dos artistas e dos educadores.

13. TRANSVERSÁLIA

Transversália⁹ é uma rede espanhola de artistas, professores e investigadores de educação artística. Trata-se de um espaço multidisciplinar que busca entender o mundo com a ajuda da arte e de suas manifestações contemporâneas. Utilizam, como recurso educativo, obras de artistas contemporâneos, que são o ponto de partida para questões do quotidiano, tais como identidade, sexualidade, relacionamento com a natureza e o planeta Terra, a cidade e a coabitação, o nosso corpo e suas muitas formas, comunicação, isolamento. Transversalia.net começou com o trabalho de campo da tese de doutorado “Transversalia.net. Projecto de um ambiente virtual de aprendizagem para a educação em valores através da arte contemporânea. Uma experiência interativa e educativa para o ESO” realizada por Clara Boj, na Faculdade de Belas Artes de Valência. O projecto, associado ao Centro Parraga, continuou e foi recebendo novos colaboradores que integram uma equipe interdisciplinar, com um interesse comum na arte contemporânea e estratégias educativas para a reflexão crítica da realidade social. Propõem recursos didácticos para escolas e professores e auxiliam os professores a integrar unidades didácticas nas suas escolas sobre conteúdos transversais como educação para a saúde, educação ambiental, educação para o consumo, para os meios de comunicação, para a igualdade, para a paz, educação sexual e afectiva. Eles auxiliam e facilitam as relações entre a comunidade educativa através de espaços de participação e jogos interactivos. Utilizando a Internet e as novas tecnologias, o grupo pretende motivar os adolescentes para a reflexão e a análise, desenvolvendo atitudes críticas e emancipadoras.

141

Al desarrollarse en un medio como Internet, Tansversalia.net tiene la capacidad de evolucionar y adaptarse con gran rapidez al curso de los nuevos acontecimientos. Esto fomenta que sus usuarios aprendan a desenvolverse con mayor facilidad en la compleja Sociedad de la Información y que se familiaricen con las infinitas posibilidades de la Red para informarse, entretenerse y aprender [2010-0102,<<http://www.transversalia.net>>].

Transversália dá-nos conta das potencialidades do trabalho em rede e de como as novas tecnologias podem ser úteis para a comunidade educativa. Nos países com acesso mais fácil às novas comunicações (e com transmissão de dados em banda larga) existem recursos que

⁹ <<http://www.transversalia.net>>.

facilitam muito a circulação de ideias e a colaboração entre profissionais. Desde que existam voluntários para manter as redes em funcionamento, podem testar-se metodologias, didácticas, experiências educativas, fazer-se formação e, sobretudo, construir-se comunidades de investigação e de prática, as plataformas *on-line* de formação, as redes sociais estão ainda no começo, mas já se anteveem imensas vantagens que poderão trazer benefícios em curto prazo para os agentes educativos.

14. EDUCAÇÃO ARTÍSTICA DENTRO DAS EXPECTATIVAS EDUCACIONAIS

A educação é, por sua própria natureza, um suporte cívico e comunitário imprescindível para o desenvolvimento das sociedades e das pessoas que as integram, (Savater, 1997). Ao que parece, a partir da interpretação dos documentos das políticas públicas, queremos rumar para uma educação, cujos propósitos e finalidades sejam a formação integral da cidadania, capacitando as pessoas para uma participação social activa e criativa, e que não se pode descuidar uma série de considerações que incidem directamente na sua concretização, como uma prática educativa orientada para a melhoria, o reforço e a protecção dos Direitos Humanos. Para Pérez Serrano (1998, pp. 12-20), neste objectivo reside a importância de se potenciar uma série de «qualidades cidadãs unificadoras da comunidade e facilitadoras da convivência» (aceitação do pluralismo e da diversidade, do respeito e da tolerância, do compromisso com o bem comum, do desenvolvimento das atitudes cooperativas, etc.), que cabe observar como um pilar fundamental para a implicação das pessoas e a discussão pública, para o desenvolvimento da auto-estima individual e colectiva, para a consolidação das atitudes democráticas, etc. Particularidades que, globalmente, guardam uma estreita ligação com aquilo que a educação social pretende, quando se reivindica como uma educação que promove o espírito crítico e a transformação social.

Nessa viragem, a educação artística terá talvez que se redefinir em função de tais valores e atitudes, em função de temas e de projectos comunitários. Redefinir-se como facilitadora de aprendizagem e estimuladora de respostas pessoais e de grupo a questionamentos concretos que se suscitam na comunidade e no mundo e que podem ser compreendidos, discutidos e respondidos a partir das linguagens únicas das artes (da compreensão crítica, da produção artística e da sua publicação na comunidade).

Parece ter incrementado, significativamente, o reconhecimento da tarefa de educar como um trabalho valioso e valorizável para um melhor futuro da humanidade, revelando-se como um suporte cívico fundamental (Savater, 1997). No mundo da educação artística existe um grande medo da educação para os valores, medo de perder valor cognitivo das disciplinas das artes, a sua objectivação e seu alinhamento com as ciências. Talvez seja hora de encarar os desafios de uma sociedade que apela para a educação para a paz, para o desenvolvimento sustentável local e global, e dentro desse âmbito para a educação ambiental. Existem questões urgentes que a sociedade precisa resolver, as alterações climáticas são apenas uma delas, as desigualdades sociais, as iniquidades de género, a violência e a intolerância são outras prementes, que necessitam ser tratadas no campo da educação. As artes podem e devem integrar esses temas nas suas praticas diárias como pontos de partida para questionamentos, reflexões e projectos de trabalho artístico a desenvolver na escola e nas comunidades. Mas, para tal, seria necessário e urgente reequacionar âmbitos e conceitos de artes no mundo da educação artística (Aguirre, 2000), tanto na formação de professores como na formação contínua. Os professores e os sistemas educativos apenas reconhecem alguns territórios das artes. Normalmente, os que a cultura dominante valida nos circuitos oficiais das ditas «artes cultas», desvalorizam ou desconhecem as outras artes e têm dificuldade em compreender e aceitar as chamadas culturas populares, de massas, urbanas, juvenis, etc.

Através da especificidade das suas áreas e modos próprios de pensar e de fazer arte, a educação artística apresenta um modelo pedagógico que tem dado provas no desenvolvimento de capacidades e destrezas, tais como, aprender a aprender e aprender a ser, desenvolvendo capacidades de análise crítica, resolução de problemas e curiosidade pelos fenómenos. A educação artística não é um luxo (Hetland, L.; Winner, E.; Veenema, S.; Sheridan, K.M.; 2007). Através da prática das artes, as crianças e os jovens adquirem consciência do mundo em que vivem e adquirem meios para resistir e intervir directamente na sua comunidade. Não se trata de uma prática apenas tecnicista ou instrumental, mas de uma prática artística milenar que artistas e educadores contemporâneos estão de novo a retomar, a prática social do artista activista, facilitador de processos psicológicos e sociais de construção de significados e de enriquecimento cultural.

Segundo Leontiev (2000, p. 143), «a arte enquanto actividade recreativa encontra-se associada às necessidades psicológicas básicas,

sendo a recreação necessária a todos os seres humanos». Orientada para uma actividade de socialização, a arte fornece informação sobre o mundo, sobre os valores culturais e as normas, sobre padrões de comportamento e modelos de identidade pessoal. A arte, direccionada para o desenvolvimento pessoal, pode promover a (re)construção de significados e novos modos de perspectivar a realidade (Leontiev, 2000). A educação artística que hoje se está experimentando em muitos locais integra a dimensão narrativa da educação, como prática política comunitária para o desenvolvimento humano (Abad, 2009), rumando a um conceito de educação estética de cidadania, procurando a formação integral dos indivíduos para que se reconheçam como seres sociais e históricos, capazes de criar e recriar a sua própria existência (Abad, 2009, p. 23).

O colectivo *Patos à Água*, entre muitos outros colectivos, é um exemplo da força que pode ter a educação artística, quando as crianças não sabem mais subir às árvores, quando os homens se esqueceram da natureza, quando se esqueceram uns dos outros. A arte pode resgatar espaços de iniciação e de aprendizagem, dentro e fora das escolas. Espaços de liberdade, como dizia Ana Angélica Albano, espaços de transformação social.

144

Numa conferência em Newcastle (vv. AA., Outubro 2009), um orador, representante da OCDE, perguntava se a educação artística poderia servir de modelo pedagógico e de que maneira, se tínhamos evidência que demonstrasse que a educação artística leva ao sucesso académico e em que contextos, se é um bom veículo para pedagogias interdisciplinares. E, finalmente, de que maneira a educação artística tem impacto na vida das pessoas, de que modo ela poderia modificar as suas vidas, as suas práticas culturais, enfim qual é o seu impacto social. Essas questões são importantes, nós sabemos-lo. O espaço Ibero-Americano é um espaço privilegiado de experiências de educação artística em curso. Talvez esteja na hora, de começar a sistematizar a informação que temos e tirar algumas conclusões que possam responder a estas questões.

BIBLIOGRAFIA

- ABAD, J. (2009). Usos y funciones de las artes en la educación y el desarrollo humano, in L. JIMÉNEZ, I. AGUIRRE y L. G. PIMENTEL (eds.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- AGUIRRE, I. (2000). *Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una revisión pragmática de la experiencia estética*. Pamplona, Universidad Pública de Navarra, 2.ª ed. 2005.
- ALBANO, A. A. (1998). *O lazer e a arte: luxo e necessidade: uma experiência de iniciação artística em Diadema*. Trabalho apresentado no V Congresso Mundial de Lazer/ Sesc Vila Mariana / São Paulo, 29 de Outubro de 1998.
- CHALMERS, F. G. (2003). *Arte, educación y diversidad cultural*. Barcelona: Paidós.
- DELORS, Jacques, 1998. *Educação um tesouro a descobrir*. Brasília: Cortez / UNESCO.
- HETLAND, L., WINNER, E., VEENEMA, S. e Sheridan, K. M. (2007). *Studio Thinking: The Real Benefits of Visual Arts Education*. Nova York: Teachers College Press. Columbia University.
- EISNER, E. (1997). «Cognition and Representation», in *Phi Delta Kapan*, 78 (5), pp. 348-353.
- EFLAND, A, FREEDMAN, K. e STUHR, P. (1996). *Postmodern Art Education: An Approach To Curriculum*. Reston, Virginia: NAEA.
- FREEDMAN, K. (2003). *Teaching Visual Culture: Curriculum, Aesthetics and the Social Life of Art*. Nova York: Teachers College, Columbia University.
- FREIRE, P. (1983). *Pedagogia do oprimido*. 40.ª ed. 2005. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- GIRÁLDEZ, A. (2009). «Fundamentos metodológicos de la educación artística», in L. JIMÉNEZ, I. AGUIRRE y L. G. PIMENTEL (eds.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- GOMÉZ, J. A. C., FREITAS, O. M. P., CALLEGAS, G. V. (2007). *Educação e desenvolvimento comunitário local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto: ProfEdições.
- HERNÁNDEZ, F. (1997). *Educación y Cultura Visual*. Sevilla: Morón.
- JIMÉNEZ, L. (2009). «La Educación artística en Iberoamérica». in L. JIMÉNEZ, I. AGUIRRE y L. G. PIMENTEL (eds.). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: OEI/Fundación Santillana.
- LEONTIEV, D. A. (2000). «Funções da arte e educação estética», in J. P. FRÓIS (coord.), *Educação estética e artística: abordagens transdisciplinares*. Lisboa: Serviço de Educação e Bolsas, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pérez Serrano, G. (1998). «Educación para la ciudadanía. Exigencias de la sociedad civil», in *Revista Española de Pedagogía*, n.º 57 (213), pp. 245-278.
- SÁBATO, E. (2000). *La Resistência*. Barcelona: Seix Barral.

SLATTERY, P. (1995). *Curriculum Development in the Postmodern Era*. Nova York: Garland.

SAVATER, F. (1997). *O valor de educar*. Lisboa: Presença.

STEERS, J. (2009). «Creativity: Delusions, Realities And New Opportunities», in *The International Journal of Art & Design Education*, vol. 28-2, pp. 126-138.

WIGGINS, G. P. (1993). *Assessing Student Performance. Exploring the Purpose and Limits of Testing*. San Francisco: Jossey-Bass Education Series.

THE NEW LONDON GROUP (1996). «A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures», in *Harvard Educational Review*, vol. 66 - 1.

DOCUMENTOS ON-LINE

Eurydice European Unit- European Commission/ Directorate-General for Education and Culture (2002). *Key competencies A developing concept in general compulsory education* Eurydice European. [Acesso em 2010-01-02 <<http://www.eurydice.org>>].

European Commission. Directorate-General for Education and Culture. *European Report on the Quality of School Education. Sixteen Quality Indicators*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities, 2000. [Acesso em 2010-01-02 <<http://europa.eu.int/comm/education/indic/rapinen.pdf>>].

146

Jornal Oficial das Comunidades Europeias 9.7.2002 , C 163/1. [Acesso em 29 Agosto de 2009 <<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:PT:PDF>>].

Patos al agua: [Acesso em 2009-12-30 <<http://patosalagua1.blogspot.com/>>].

OEI (2009): *Declaração de Lisboa*. [Acesso em 2010-01-02 <http://www.oei.es/Declaracao_Lisboa.pdf>].

The New London Group (1996): *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social* .[Acesso em 2010-01-02 <http://wwwstatic.kern.org/filer/blogWrite44ManilaWebsite/paul/articles/A_Pedagogy_of_Multiliteracies_Designing_Social_Futures.htm>].

Transversalia: [Acesso em 2009-12-30 <<http://www.transversalia.net/>>].