

Educação Artística

EDITORIAL

PT

José Luís Gonçalves

A Educação Artística na Escola do séc. XXI

O presente número temático da revista *Saber & Educar*, subordinado ao tema “A Educação Artística na Escola do século XXI”, organizado pela Professora Sandra Mónica Oliveira, reúne um conjunto de valiosos contributos que cobrem o eixo da construção pedagógica nas suas três dimensões fundamentais: educação-instrução-formação. Enquanto educação, enceta reflexões de cariz valorativo e ético-social, indagando sobre o lugar da comunidade, da cidade e da própria cidadania na Arte; enquanto instrução - que enfatiza a aquisição de competências (combinação complexa de conhecimentos, capacidades e atitudes) -, sublinhando o carácter analítico-descritivo, heurístico e criativo do saber através de artigos que abordam a dimensão didáctica de espaços e objetos escolares, assim como a expressão dramática na sala de aula; enquanto formação (referida à *paideia* grega ou à *Bildung* alemã), preconiza o acesso ao saber articulado, crítico e finalístico, interrogando-se sobre o ensino das artes visuais na era pós-digital ou sobre as novas estratégias de ensino artístico na sala de aula, entre outras questões.

Esperamos que a leitura deste número da revista *Saber & Educar* possa contribuir para uma mais clara compreensão do referido trinómio na sua necessária correlação pedagógica, condição de evolução e inovação pedagógica.

EDITORIAL

ENG

José Luís Gonçalves

Arts Teaching in the XXI century School

The current thematic issue of the *Saber & Educar* scientific journal, dedicated to the theme “Arts Teaching in the XXI century School”, organized by Professor Sandra Mónica Oliveira brings together a number of valuable contributions that cover the pedagogical construction axis in its three fundamental dimensions: education-instruction-training. In the education dimension, it proposes reflections of a valorative and ethical-social nature, questioning the place that the community, the city, and citizenship itself, have in Art; in the instruction dimension – which emphasizes the acquisition of competences (complex combination of knowledge, skills and attitudes) –, highlighting the analytical-descriptive, heuristic and creative nature of knowledge through articles that explore the didactical dimension of educational spaces and objects, as well as dramatic expression in the classroom; in the training dimension (with connections to the Greek *paideia* or the German *Bildung*), it espouses access to an articulated, critical and purposeful knowledge, raising questions about the teaching of visual arts in the post-digital era, or regarding the new strategies for arts teaching in the classroom, among other issues.

We hope that the present issue of the *Saber & Educar* scientific journal can contribute to a clearer understanding of the aforementioned trinomial in its required pedagogical correlation, which is a condition for evolution and pedagogical innovation.

“EXPRESSÃO
DRAMÁTICA NA
SALA DE AULA”
- UM CADERNO REPLETO DE ESPAÇOS VAZIOS

Adriana Campos

Intérprete e arte educadora

Andreia Dias

Mediadora e programadora cultural e artista plástica

Resumo

Há na sala de aula um espaço que permanece vazio: é reclamado por miúdos, afastado por graúdos, defendido por uns poucos e desejado por muitos mas mesmo que desaparecesse definitivamente, é bem provável que grande parte de nós continuasse a viver perfeitamente. A ausência de um espaço destinado à expressão dramática nas nossas escolas não nos impediria de viver normalmente.

Ainda assim, a ação “Dramática na sala de aula” quer fazer da sala, um lugar em que educadores e professores possam conservar o faz de conta e que, acompanhados por um caderno que se dobra, estica e reserva gavetas inesperadas, cada um possa (a)riscar o seu próprio caminho pela arte.

Palabras clave

Expressão dramática. Sala de aula. Arriscar. Espaço vazio. Se.

Abstract

There is, in the classroom, a space which remains empty: claimed by children, pushed aside by adults, fought for by a few and wanted by many. If it were to disappear forever, it is likely most of us would go on with our lives without even noticing. The lack of a space devoted to drama lessons in our schools wouldn't stop us from leading our normal lives.

Despite that, the workshop “Expressão Dramática na sala” de aula aims at turning the classroom into a place where educators and teachers might treasure make believe and, in the company of a notebook which unravels and stretches itself and which has hidden and unexpected drawers, each might take a risk and leave a mark in their own path in art.

Keywords

Drama. Classroom. Take risks. Empty space. If .

Apresente-se.

Numa altura em que as mudanças no paradigma da educação formal se afirmam cada vez mais prementes e urgentes, em que os desafios e contextos da contemporaneidade em que nos imergimos e emergimos diariamente não pode continuar a ser excluída, pensá-mos numa formação para os agentes da mudança que se deseja, os professores. Com a autonomia curricular e o novo enquadramento educativo urge abraçar novos desafios e ousar com confiança repensar a escola do futuro e a sua condição de reinvenção continua.

Sendo este um dos objetivos base da formação Expressão Dramática na sala de aula partilhamos experiências e conhecimentos, disponibilizamos ferramentas e emprestamos criatividade e imaginação. Assentes no pressuposto da Educação Artística como veículo incontornável e inesgotável de relação com o mundo e de construção de mundos e da ligação profícua e fundamental das artes com a construção de conhecimento numa aprendizagem eficaz e pragmática acreditamos neste **(a)riscar** que vos propomos como alavanca de novas abordagens em sala de aula de algo que nos acompanha desde o princípio dos tempos – a linguagem do teatro.

Faça-se o exercício.

Se numa escola, há uma vulgar mesa de trabalho com umas quantas folhas impressas e umas molas soltas, um tubo de cola batom e um conjunto de lápis que não vem acompanhado das respetivas borrachas, não percebemos à partida, que há um caderno por construir. Isto traduz exatamente o que acontece à expressão dramática no atual sistema de ensino.

Se a essa imagem, no canto inferior direito, tal como numa galeria de arte, acrescentarmos o título “Expressão Dramática na sala de aula” (Campos & Dias, 2017), talvez ainda seja difícil descodificar que relação pode ter uma coisa com a outra.

Mas se insistirmos no exercício e desta vez, arriscarmos remexer o conteúdo das páginas e decifrarmos, em letras miúdas, um pequeno texto que entre parêntesis diz “caderno de fazer teatro”, então talvez seja possível entender que a expressão dramática, tal como as páginas dispersas, carece de uma organização concreta dentro da sala, que as molas ainda não agrupam ideias simples, que a cola parece não unir perspetivas

e que aos lápis resta arriscar futuros que sem borraça, podem assumir os erros como parte do percurso. Inspirado neste “se” como experiência tal como o é no teatro, arriscou-se um artigo que balizado pelo jogo, clarificasse o percurso traçado pela ação de formação “Expressão Dramática na sala de aula” e o caderno que a acompanha, cuja contracapa resume em parte, o assunto que se tenciona tratar: “caderno de fazer teatro”.

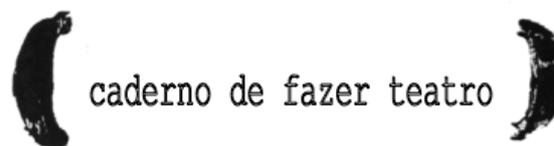


Figura 1. Contra capa caderno (a)riscar. Fonte: (Campos & Dias, 2017)

Retome-se o exercício.

De regresso ao jogo, organize-se o raciocínio como se pudéssemos desbravar o caderno e descobrir, página por página e à medida que se avança, as surpresas que reserva, as gavetas que esconde e os declives de que não se está à espera.

Mesmo antes de ousar abrir o caderno, demore-se no título aparentemente de pernas para o ar que adivinha duas possibilidades: riscar ou arriscar.



Figura 2. Capa caderno (a)riscar. Fonte: própria

Qualquer lápis de carvão escreve estes verbos quase da mesma maneira, um só acrescenta ao outro em duas letras e se colocarmos o ouvido junto à folha de papel é bem provável que ressoem do mesmo modo e se con-

fundam. No entanto, o mesmo lápis de carvão escreve-os de maneira completamente diferente porque os seus significados se distanciam. O primeiro faz o lápis acentuar-se com intensidade, carregando a mão de esforço, não tanto para sublinhar uma ideia importante mas antes para que rasurando, essa ideia não se veja, se extinga. Já o segundo faz o lápis ganhar contornos, sombras e até texturas, traçando com a mão uma coreografia livre.

O primeiro verbo mais pequeno em tamanho, amiúda a expressão dramática na sala de aula e faz dela umas vezes metáfora, outras vezes ferramenta, momento de pausa, estratégia terapêutica ou cicerone de festas de final de ano.

E assim, na escola, a expressão dramática reveste-se de tantos significados que é tudo o que não deve ser e acaba por ter uma função nebulosa nas nossas escolas (Brook, 2008, pp. 140- 141).

Já o segundo verbo mais extenso na forma, propõe reescrever a expressão dramática, responsabilizando-a por um debate sobre o seu papel na pedagogia e na educação artística do futuro. Arrisca reescrever o seu significado como uma necessidade ao alcance da multidão, afastando a hipótese de “obedecer a leis misteriosas e quase sagradas, baseadas num dom gratuito, inato, fortuito” (Porcher, 1973, p. 14). Arrisca trazê-lo para a sala de aula como uma ferramenta de educação artística, de ver, explorar e compreender o mundo.

E desde o primeiro momento, “a pergunta como tradução do espanto” (Tavares, 2013, p. 25) apresenta-se como estratégia para que todos os participantes desta acção de formação possam escrever, sombrear ou esbater definições e que a sua prática, a que trazem na bagagem e a que eventualmente se acrescenta com nesta formação, possa depois ser transportada até às suas salas específicas.

Regressemos, pois, às páginas do caderno, conduzidos pela sua imaginação.

Se lançarmos um olhar de relance pelas páginas do caderno veremos um conjunto de folhas cujas cores se reduzem à escala de cinzentos e pretos, rodeados de brancos, que parecem esperar pela chegada de novos tons, muitos espaços vazios que gritam por ser preenchidos, letras de diferentes tamanhos, que se invertem, que aparecem riscadas, páginas que parecem repetir-se ou talvez não e um ponto que se apresenta, se multiplica e ganha sucessivamente novas roupagens, texturas e formas mas que faz questão de impor a sua presença.

Todas estas características anunciam por isso, uma acção de formação incompleta que tal como o caderno



Figura 3. Imagem caderno (a)riscar. (Campos & Dias, 2017)

que a acompanha, exige ser preenchida pela experiência de cada participante, pela ousadia das suas iniciativas e pelo ímpeto de cada um. Portanto, as instruções são claras: não é suposto tratar o caderno como um resultado definitivo mas antes como um treino de práticas que se sucedem até culminar num conjunto de páginas em branco que permitem, mesmo depois de concluída a acção, replicar as propostas ao modo de cada um.

E aquele ponto que se impõe desde o início do caderno mais não serve do que convidar a que a experiência da expressão dramática se multiplique, ganhe novas roupagens, texturas e formas, fazendo jus ao que aparece no capítulo das instruções: «use-o quantas vezes quiser ou até esgotar uma ideia» (Campos & Dias, 2017). Se, ainda de caderno na mão, se optar por fechar os olhos e acordar os outros sentidos, repara-se que afinal, as páginas não são todas iguais e além das faces óbvias, guardam uma abertura no topo onde se pode colocar a mão e descobrir uma bolsa que, como uma gaveta secreta, pode servir para guardar coleções, planos e ideias.

De novo de olhos abertos, apostando desbravar o conteúdo do caderno, os avisos são claros:

“este caderno não é um livro original: partiu de outros livros e de ideias de outras pessoas (...) serve para encontrar espaços na sala de aula em que o teatro, o sonho e a imaginação se tornam possíveis. Foi feito a pensar nos professores e não foi ilustrado para ficar bonitinho, nem na prateleira arrumada de manuais. (...) A partir de agora, é seu...” (Campos & Dias, 2017)

E a este aviso, como um alvitre pendurado do lado de cá do muro, torna-se a convidar os participantes a fazer deste momento, uma experiência singular que impulsiona o fôlego tantas vezes esquecido na prateleira dos papéis por preencher.

Então, deixando as dúvidas e as incertezas, saltamos o muro e os exercícios revelam-nos uma prática que, através das ferramentas teatrais, convidamos o participante a conhecer melhor o seu corpo, o seu imaginá



Figura 4. Imagem caderno (a)riscar. Fonte: (Campos & Dias, 2017)

rio e a si mesmo, como um todo. Poderá ganhar neste jogo o prazer que eventualmente terá largado lá atrás. E deste outro lado do muro, é possível fazer todo um inventário de possibilidades: é possível fazer todo um inventário de possibilidades: explorar com o corpo, nereidas, faunos e gnomos, inventar os sons de árvores que se espreguiçam e de pássaros que abrem os bicos em bocejos melódiosos, desbravar florestas de densas folhagens, com cogumelos apodrecidos e ramos secos...

“Então aqui não vive ninguém? Nem nereidas, nem faunos, nem gnomos, nem nada? Foi para esta pasmaceira que eu escalei o Muro, digam-me lá?” (Ferreira, 2008, p. 11)

Porém, esta tarefa, tal como na história, só ficará completa se se acrescentar outros, que proponham ao participante desafios de relação, de confiança e de cooperação ainda que possam vir em forma de Fada Infalível, de Guarda do Caminho da Felicidade, de figura monstruosa... Só aí o jogo estará completo.

E seja qual for o caminho que se escolha ou o João que se invente, é clara a necessidade de fazer uma ligação entre o jogo e a arte porque só amando a arte e tendo prazer em desbravá-la é possível convidar os outros a viver essa experiência hedonística.

E estas etapas de descoberta de si mesmo, do outro e da arte são igualmente acompanhadas pelo caderno de fazer teatro que aparece dividido em capítulos, não exatamente organizados em função dos conceitos anteriores que definem os objetivos da expressão dramática mas para que o reconhecimento desses conceitos, dividido por etapas, possa ser testado, apreciado e valorizado a partir dos jogos propostos durante a ação de formação. Estes capítulos não são necessariamente estanques, nem sequer se encerram em si mesmos, mas se fizéssemos uma receita sobre esta ação e os capítulos se transformassem em ingredientes seria qualquer coisa como: *começar a gosto, planejar qb e experimentar muito*. Antes de iniciar a receita, convide 25 participantes a tra-

zerem a sua mala individual (incluindo dúvidas, erros e conquistas). Comece por coloca-los numa sala e deixe o grupo marinar em jogos de várias feições, para que descubram o prazer do lúdico. Quando a mistura estiver no ponto, permita-lhes planejar em conjunto, novos jogos que possam levar dentro da mala que trouxeram. Explique-lhes que essa mala não precisa ser real e sirva com curiosidade um caderno onde podem registrar tudo o que tiverem vontade. Reserve o terceiro ingrediente para que possam repetir a receita com outros.

Todavia, há uma palavra de eleição no caderno que se apresenta em letras destacadas: se. A mesma palavra que tantas vezes se repete neste artigo. A mesma expressão reservada ao faz de conta: faz de conta que sou uma árvore, faz de conta que agora há um muro, faz de conta que só sei falar com gestos...

É que, por meio de histórias, através dessa junção tão breve que afinal resume uma hipótese, conduzimos desde há milénios a nossa comunicação, no teatro e na vida. E quanto mais familiarizados estivermos com ela, no teatro e na vida, mais próximos estaremos de conhecer todas as nossas possibilidades.

Assim, este caderno e este artigo mais não querem do que encaminhá-lo para o uso do “se”, conscientes de que, através dele, se apresenta um futuro e que, a nós – artistas e professores - cabe apenas inventar lugares férteis em que se possa experimentá-lo em segurança e que, como farol, possamos iluminar caminhos possíveis e cativar as nossas crianças a inventar um porvir (Brook, 2008, p. 205).



Figura 5. Imagem caderno (a)riscar. Fonte: (Campos & Dias, 2017)

Enquadre-se o exercício.

Expressão Dramática na sala de aula é uma formação, de curta duração, dirigida a educadores e professores, que convida a imaginação e o jogo a serem protagonistas na sala de aula. Desde 2017, assinalou presença em vários espaços culturais da região centro – Mealhada, Lapa do Lobo, Estarreja e Guarda, fazendo-se acompanhar de um caderno único cujo imperativo é arriscar! Nasce de uma parceria entre uma inquietação e um acaso. É concebido pela grande vontade de uma intérprete e arte educadora levar a debate a expressão dramática na sala de aula e de o fazer em estreita relação com aqueles que têm a responsabilidade de incluir esta disciplina nos seus planos curriculares.

A esta inquietação acrescenta-se um encontro inusitado entre duas pessoas, de duas cidades diferentes, com percursos artísticos diferentes mas que em conjunto inflaram esta ideia até se tornar visível e palpável. E à inquietação inicial junta-se um puro acaso que deixa a cargo de uma artista plástica e arte educadora, a responsabilidade de tornar as práticas da formação em matéria menos efémera e sobretudo, capaz de se prolongar no tempo, através de um caderno.

A partir de um ponto que se transforma, desdobra e acrescenta, acaba por ganhar forma, numa linguagem gráfica simples e cativante, um caderno que convoca cada participante a escrever o seu próprio percurso e a jogar entre limites para que deste modo, o teatro consiga ficar menos efémero, desvende liberdades e espreite esse espaço vazio reservado à imaginação onde a vida é sonho e a fantasia um lugar presente.

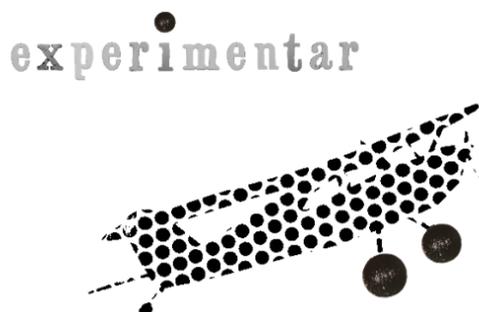


Figura 6. Imagem caderno (a)riscar. Fonte: (Campos & Dias, 2017)

Conclua-se pois e à nebulosidade acrescentem-se inúmeras possibilidades... Não há conclusões outras além de que todos os caminhos neste caderno e nesta formação são passíveis de explorar, como na vida.

Que não existem respostas certas, pré-conceitos, pré-conceitos ou formatações.

Que cada um é livre nas suas escolhas, resoluções, experimentações e afirmações.

Que riscar e arriscar são importantes e determinantes na nossa construção de relações com o Eu, o outro e o mundo.

Que o conhecimento fica em cada um através destas conquistas.

Que existe todo um mundo novo à espera de ser encontrado através do teatro e da expressão dramática em sala de aula.

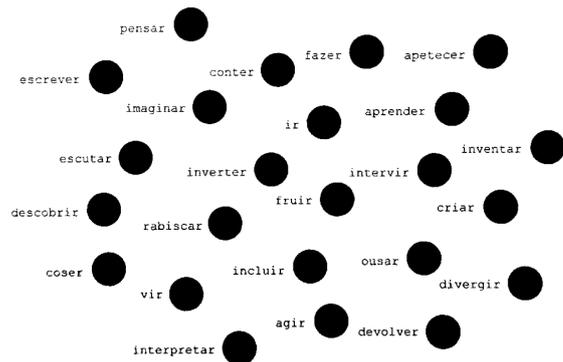


Figura 7. Imagem caderno (a)riscar. Fonte: (Campos & Dias, 2017)

Bibliografia

- Brook, P. (2008). *O espaço vazio*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Campos, A., & Dias, A. (2017). *(a)riscar - caderno de fazer teatro*. Lisboa: Serviço Educativo da Fundação Lapa do Lobo.
- Ferreira, J. G. (2008). *As aventuras de João sem medo* (2ª ed.). Barcelona: Nooket.
- Gonçalo, M. T. (2013). *Atlas do Corpo e da Imaginação*. Alfragide: Editorial Caminho.
- Porcher, L. (1973). *Educação artística - luxo ou necessidade*. Paris: Summus Editorial.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO PARA UMA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NÃO TÓXICA

Marta Ornelas

CIEBA, Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes
da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa

Resumo

O sistema educativo atual apresenta uma forte necessidade de adequação de estratégias de ensino, por forma a que as futuras gerações sejam capazes de dar resposta e de sobreviver com consciência, dignidade e sentido crítico à imprevisibilidade resultante da velocidade vertiginosa a que o mundo se transforma. Apresentam-se algumas propostas que podem servir de base para reflexão sobre: 1) se a educação formal e não formal responde ou não a este propósito; 2) como fazer face às tradições escolares modernistas que estão instaladas e que obstruem os autênticos desejos e motivações de ensinar das docentes e das educadoras de museu.

Palabras clave

Estratégias de ensino. Aprendizagem. Museus de arte. Educação artística.

Abstract

The current educational system has a strong need for adequacy of teaching strategies, so that future generations respond and survive with awareness, dignity and a critical perspective towards the unpredictability resulting from the dizzying speed of the world transformation. Here are presented some proposals that may serve as a basis for reflection on: 1) if formal and non-formal education responds to this purpose; 2) how to deal with the modernist school traditions that are installed and that obstruct the authentic teaching desires and motivations of teachers and museum educators.

Keywords

Teaching. strategies. Learning. Art museums. Art education.

O tempo, fator essencial na aprendizagem

Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser constituem os “quatro tipos fundamentais de aprendizagem” que a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI redigiu para a UNESCO, embora a educação formal tenha optado por privilegiar os dois primeiros, deixando os dois últimos “à sua sorte” (Stoll, Fink & Earl, 2004, pp. 33-34). Aprender a conhecer e aprender a fazer formam parte da herança dos sistemas escolares modernistas, nos quais as docentes¹ têm lutado permanentemente para que as estruturas burocráticas instaladas nas escolas não obstruam os seus autênticos desejos e motivações para ensinar (Hargreaves, 1998).

Stoll, Fink e Earl (2004) estabelecem que a aprendizagem está envolta em múltiplos fatores, tais como o estabelecimento de conexões, a compreensão, a motivação, a emoção, a socialização, o contexto, o esforço, a atenção e o tempo como recurso valioso. Defendem ainda que aprender é algo distinto para cada pessoa e depende das suas experiências, referências, perspetivas, interesses, capacidades e estados emocionais, pelo que devem ser proporcionadas as condições necessárias, em equidade, para que cada uma possa aprender.

É relevante o elenco de estratégias com vista à melhoria da motivação dos estudantes apresentado pelos autores: usar a aprendizagem cooperativa em lugar da aprendizagem competitiva; estimular o conflito cognitivo; incentivar a que se corram riscos moderados; louvar o trabalho bem feito; fazer com que as tarefas académicas sejam interessantes; proporcionar um *feedback* relacionado com a aprendizagem e o esforço; identificar muitas inteligências e mostrar que não são fixas, mas que podem incrementar-se; promover a imagem de cada um como aprendiz; aumentar a eficácia própria dos estudantes; incentivar a vontade própria. Para todas as estratégias e considerações tecidas em torno da aprendizagem – dos alunos e das docentes, devendo também estas últimas manter uma atitude disponível para a aprendizagem em benefício da melhoria das suas práticas –, Stoll, Fink e Earl (2004) referem o tempo como

característica fundamental para alcançar aqueles objetivos, sobretudo porque não há mudança sem reflexão e não há reflexão sem tempo. Tempo para reunir-se e falar, tempo para planear, tempo para criar, tempo para praticar, tempo para aprender com profundidade.



Figura 1. Atividade de grupo em aula de educação visual.
Fonte: própria.

Especificamente para a educação artística, o tempo não é amplamente disponível na matriz curricular do sistema de ensino português respeitante ao 1.º, 2.º e 3.º ciclos (Decreto-Lei n.º 139/2012 e Decreto-Lei n.º 176/2014), segundo a qual os alunos (dos 6 aos 14 anos) têm entre 22,5 e 27 horas semanais de aulas, sem contar com os intervalos ou com a hora de almoço, divididas por diversas disciplinas que muito raramente funcionam em conjunto. Cada disciplina tem um programa extenso e há uma exigência permanente para que as docentes o cumpram com rigor. A educação artística ocupa entre 1,5 e 3 horas semanais, pelo que, entendendo o currículo como um conjunto de disciplinas separadas, será difícil ir ao encontro das propostas que valorizam o tempo como característica fundamental para aprendizagens significativas. Tal não significa necessariamente que deveriam ser atribuídas mais horas à educação artística, mas, por exemplo, que a mesma pudesse funcionar como elemento fulcral na aprendizagem por projetos, uma vez que se trata de uma área transversal (sendo que as outras áreas, como o português ou a matemática, também poderiam ser encaradas como transversais). Certamente que o fator tempo tem também influência na opção das docentes de realizar ou não visitas de estudo a museus. Se a educação artística for sempre considerada uma área curricular isolada, o tempo semanal que lhe é atribuído na matriz curricular pode inviabilizar a deslocação a museus e, conseqüentemente, o contacto direto das crianças e jovens com obras de arte.

1 - A utilização do género feminino é intencional e prende-se com questões de visibilidade, contrariando o uso do masculino genérico na Língua Portuguesa, que invisibilizaria o género dominante (em número) no caso das profissões ligadas à área educativa.

Alternativas à pedagogia tóxica

Numa outra perspetiva, María Acaso (2009) apresenta um método de trabalho para o ensino das representações visuais, a que denominou “currículo-placenta.” Acaso baseia-se sobretudo no trabalho de Elisabeth Ellsworth, mas também nas ideias defendidas por Kerry Freedman, Henry Giroux e Lee Emery para sustentar o seu conceito de “currículo-placenta”, uma metáfora do currículo como um saco onde se colocam todos os ingredientes do processo de ensino-aprendizagem, mas que, no fim, o estudante, pelas suas subjetividades, é que é o verdadeiro construtor do currículo. Neste sentido, os elementos-base da “pedagogia placentária”, descritos na tabela seguinte (Tabela 1), são opostos ao que chamou de “pedagogia tóxica”, esta última de carácter reducionista, transmissivo, instrumentalista e findo (Acaso, 2009).

PEDAGOGIA TÓXICA	PEDAGOGIA PLACENTÁRIA
Pretende a impossibilidade do desenvolvimento de conhecimento próprio	Pretende o desenvolvimento de conhecimento próprio e emancipado
O que se valoriza é a nota final	O que se valoriza é a aprendizagem
Fomenta o aborrecimento	Fomenta a paixão
O conteúdo baseia-se em macronarrativas	O conteúdo baseia-se em micronarrativas, assim como na desconstrução de macronarrativas
Procura-se a verdade	Não se procura a verdade, já que o contexto desvirtua o conceito de verdade
Apoia a ciência como processo absoluto	Deslegitima a ciência como processo absoluto e incorpora outros métodos de aquisição de significado
Oculto o carácter político do ato educativo	Defende o carácter político do ato educativo
Entende o currículo como a realidade em si mesma	Entende o currículo como um sistema de representação

Apenas contempla a capacidade da professora como técnica	Reposiciona a docente como a profissional central do acto educativo. Contempla a capacidade da professora como intelectual transformativa (Giroux, 1990)
A educação serve para solucionar problemas	A educação serve para gerar problemas
Fomenta a acumulação de poder por parte da docente	Fomenta a distribuição de poder na aula, partilhando poder com o estudante
Não se adapta ao contexto	Adapta-se ao contexto
Os conteúdos são selecionados pela Lei, pelo inspetor e pela docente	Os conteúdos são selecionados pelo estudante ou pela professora, pensando no estudante
Fomenta a ocultação, o currículo oculto ou, diretamente, o currículo nulo	Fomenta converter em explícito aquilo que permanece oculto no ato educativo
Considera a tecnologia como uma ferramenta complementar	Considera a tecnologia como uma ferramenta central
Apenas se procura o conhecimento	Também se procura a ignorância ativa
Aceita que ensinar é possível	Aceita que ensinar é impossível
Centra-se no presente (que se oculta)	Centra-se no ausente
Fomenta a ação apressada	Fomenta a reflexão paulatina
Fomenta o acabado	Fomenta o inacabado
Fomenta o medo	Fomenta a segurança

Tabela 1 - Elementos-base da pedagogia placentária vs. elementos-base da pedagogia tóxica (Acaso, 2009, p. 190). Tradução da autora do presente artigo.

As estratégias que Acaso apresenta para clarificar e colocar em prática o “currículo-placenta” baseiam-se em seis passos: (1) Criar um manifesto onde cada docente se posiciona como docente, uma atividade reflexiva para repensar o que estamos a fazer e com que finalidades; (2) Analisar as características da ação educativa, refletir sobre os contextos onde vamos trabalhar, que são contextos alheios – temporal, espacial e humano; (3) Fixar metas que devem ser gerais, para serem abertas e inacabadas – pensar, redigir e ordenar objetivos, sempre tendo em conta as realidades dos estudantes; (4) Conteúdos – pesquisar, selecionar, elaborar e organizar a informação a utilizar na ação educativa, considerando sempre

o conhecimento como uma estrutura dinâmica e tendo em conta o conceito de cultura visual e de micronarrativa; (5) Processos – procurar e decidir como transmitir a informação. Os processos devem ser dinâmicos e não sistemas fechados, baseados em cinco critérios – partilhar o poder, fomentar a tranquilidade, utilizar linguagem familiar, fazer uso das tecnologias e fomentar o trabalho de grupo; (6) Boomerang – comprovar onde chegámos, através de uma avaliação de retorno. A avaliação deveria ocorrer em muitas direções, incluindo um retorno à docente, para que seja avaliada, não para prestar contas às chefias, mas para comprovar que tudo funcionou como desejámos na ação educativa, incluindo a atividade docente. O objetivo da avaliação deveria ser o da comprovação de resultados e não, como a conhecemos hoje, um sistema de repressão, de castigo, de controlo (Acaso, 2009).



Figura 2. Atividade individual em aula de educação visual. Fonte: própria.

Uma das estratégias que poderia alterar significativamente o sistema educativo seria o reconhecimento da importância do processo sobre o resultado. Na componente da educação artística, Dyshte, Bernhardt e Esbjørn (2013) partilham desta premissa e apresentam a convicção de que a aprendizagem acontece quando a curiosidade e a criatividade dos estudantes estão ligadas através da conversação e da atividade estético-prática. Nestas últimas são incluídas atividades diversas, como jogos criativos linguísticos, exercícios de desenho, dramatizações de uma obra de arte... A aprendizagem será tanto mais significativa quanto mais os focos se situem na utilização de estratégias artísticas coletivas e mais nos processos coletivos do que na expressão individual e nos resultados (Dyshte, Bernhardt & Esbjørn, 2013). Jakeline Duarte (2003), que também se debruçou sobre estratégias de ensino-aprendizagem, apresenta o conceito de “escola permeável”, num ambiente educativo como cenário onde existam e se desenvolvam condições favoráveis à aprendizagem, nomeadamente uma organização espacial ativa da sala de aula, a que chamou

“bidirecional”, contrariamente à organização espacial tradicional “unidirecional”, de docente para aluno. Indo além da bidirecionalidade que Duarte sugere, também pode ser promovida a interação entre alunos, e não apenas entre docente e aluno, ou seja, a organização ativa da sala de aula pode ser pluridirecional.

Duarte (2003) considera o espaço, o tempo e o movimento como os lugares onde os participantes desenvolvem capacidades, competências, habilidades e valores. Concebe ainda os desafios como reptos e as identidades como possibilidades de criação de relações e interação social, estratégias sem as quais as aprendizagens não acontecem, defendendo uma escola aberta e permeável que funcione por meio de relações cruzadas e participativas, num intercâmbio permanente com o seu contexto. A autora valoriza a relação da escola com o exterior, podendo desse “exterior” fazer parte integrante o museu, quer se situe ou não geograficamente perto da escola.

O valor dos conteúdos

A ligação entre as visitas a museus e os currículos escolares é uma preocupação muito presente por parte das docentes. Ainda que seja uma preocupação legítima, por ser causada por pressões da estrutura hierárquica, questionemos os conteúdos desses mesmos currículos. Os conteúdos educativos são impostos pelas estruturas institucionais, embora à partida se possa pensar que as estratégias de ensino que as docentes encontram para implementar os conteúdos possa ser variada e não imposta. No entanto, as docentes não podem ir contra os currículos, que afinal até podem ter um peso determinante na forma como se ensina (Sacristán, 2015). Quando se opta por uma política educativa a partir da informação dada pelos relatórios tipo PISA², ou o *ranking* das escolas, opta-se por um sentido do conteúdo, reforça-se um modelo de aprendizagem e afasta-se do debate o que é verdadeiramente importante (Sacristán, 2015).

La magia de los números ayudará a creer que es posible evaluar el aprendizaje de los contenidos con estos procedimientos.

Los sectores conservadores tienen un plan, les queda muy claro lo que quieren o persiguen decididamente; lo exigen a quienes trabajan para ellos. Van por delante con sus consignas de libertad, eficiencia, control, exigencia, esfuerzo... que, aunque han demostrado reiteradamente su ineficacia para mejorar el sistema, siguen reforzando una ideología que se agota en la mirada hacia atrás, en la vuelta a *lo básico*. (Sacristán, 2015, p. 12)

Este regresso reducionista ao básico comporta a ideia de que a falta de bons resultados académicos resulta da falta de “bases”. Então, como remédio contra os maus resultados académicos introduzem-se mais conteúdos “básicos”, os mesmos conteúdos nos quais se concentram os maus resultados, sem que se pergunte porquê, para quê, o quê e como se selecionam os conteúdos do currículo (Sacristán, 2015). Entre os conteúdos considerados “básicos” está o português e a matemática, que no fundo, não é por serem assim tão “básicos”, mas sim porque se associam a saberes

que podem ser avaliados com precisão, reduzindo-se, desta forma, os conteúdos que se podem observar e medir (Sacristán, 2015). Na mesma linha de pensamento, o ministro da educação espanhol, em junho de 2012, apresentou uma reforma curricular (conhecida por LOMCE, Lei Orgânica da Melhoria da Qualidade Educativa), fazendo a destriça entre dois grupos de disciplinas: as instrumentais – referindo-se ao inglês, à matemática, às ciências e às línguas – e as que distraem – referindo-se às artes e às humanidades (Hernández, 2015). Se não pretendemos responder aos repto económicos e economicistas que guiam os interesses de quem toma decisões sobre os conteúdos do currículo, então como avaliar o valor de um conteúdo? O valor de um conteúdo está na sua capacidade de provocar no sujeito uma ligação com outras experiências, de proporcionar informação nova e na possibilidade de desencadear aprendizagens transferíveis a situações diversas e com alguma gratificação, ou seja, um conteúdo tem valor se for motivante (Sacristán, 2015). Urge então encontrar novos conteúdos – ou novas relações e significados nos conteúdos existentes – e novas estratégias de ensino para a escola contemporânea. Ángel Pérez (2015) sintetiza algumas formas de ajudar os alunos a construir-se de maneira singular e criativa: (1) *Circunscrever o currículo*. Menos extensão e maior profundidade, concentrando o foco de trabalho numa procura pela relevância e pela qualidade; (2) *Submergir os alunos na corrente das vivências*. Primeiro captar a atenção plena e só depois a formalização do currículo, para que os alunos possam primeiro explorar o que são, o que não são e o que desejam ser, dando mais importância às vivências do que à transmissão linear dos conteúdos; (3) *Aprender fazendo*. Criar situações de aprendizagem baseadas em problemas, situações, casos e projetos, indo mais além dos meros intercâmbios verbais e teóricos; (4) *Primar pela cooperação*. Dinamizar a aprendizagem cooperativa como forma de aproveitar os talentos e as perspetivas diferentes de cada indivíduo; (5) *Promover a inversão didática*. Utilizar a estratégia de aula invertida, onde as atividades de documentação e informação se realizam online e aproveitar o tempo presencial para aprofundar, esclarecer dúvidas e fomentar o debate; (6) *Mais avaliação educativa*. Mais ajuda, mais orientação, mais apoio e tutoria próxima, e menos qualificação fria, externa, distante e seletiva; (7) *Potenciar a função tutorial das docentes*. As docentes não são necessárias para transmitir, mas sim para ajudar

2 - PISA – Programme for International Student Assessment – é um programa coordenado pela OCDE para avaliar as competências dos alunos de 15 anos em Matemática, Ciências e Leitura (IAVE, 2015), matérias que certamente contribuem e respondem às expectativas economicistas que impulsionam e favorecem aquela organização internacional (Hernández, 2015).

a aprender, a construir o próprio conhecimento, a autorregular a própria aprendizagem, uma ajuda para que o aluno construa de forma disciplinada, crítica e criativa o seu próprio projeto pessoal (Pérez, 2015).

A implicação de estudantes e docentes nas propostas dos museus

O processo de aprendizagem tem sempre um carácter de média ou longa duração, que exige dar espaço à tentativa e erro, à repetição e à indeterminação, com efeitos dificilmente calibráveis que sempre vêm distorcidos por outros processos ou por uma multiplicidade de fatores, que constituem as condições reais da aprendizagem (Carrillo, 2012). Muito raramente os museus são capazes de adequar as suas propostas a estas condições,³ mas mesmo assim, se os museus querem realmente conhecer as necessidades das escolas, vão ter que assumir que necessitam da opinião das docentes, com vista à criação de políticas museísticas e pedagógicas realmente adequadas à realidade atual das escolas (Huerta, 2010).

Os jovens não devem ser considerados pelos museus como futuros visitantes em adultos, mas sim como visitantes do presente, membros da comunidade, com as características inerentes à sua condição de jovens abertos à aprendizagem (Fróis, 2008). A estes jovens, como aos outros visitantes, devem ser dadas condições de conforto físico e intelectual, algo que, em termos históricos, poucos foram os museus preocupados em oferecer (Hein, 1991). Cada visitante, jovem ou adulto, possui diferentes estilos de aprendizagem, facto que deve ser tido em conta como condições específicas pelas educadoras museais. Não só se aprende ou não

aprende, mas também se aprende mais ou menos, mais e menos satisfatoriamente, adotando os conteúdos que se assimilam na escolaridade, como na vida, de aspetos afetivos muito diversos (Sacristán, 2015, p. 23).



Figura 3. Atividade de debate e reflexão num museu de arte.
Fonte: própria.

Seria importante, por exemplo, dar a conhecer aos visitantes dos museus o processo de criação de uma exposição, uma vez que se trata de um processo feito por pessoas e que implica escolhas e decisões pessoais, e envolver os visitantes nesse processo (Fróis, 2008).

Ricard Huerta (2010), apoiado em estudos de María de Jesús Agra e de Viv Golding, apresenta algumas estratégias que podem melhorar a relação entre escolas e museus e, conseqüentemente, as aprendizagens do alunado, a saber: fomentar as visitas em pequenos grupos que interajam com as educadoras de sala; implicar previamente o professorado em seminários de participação, reuniões, para as quais se podem também convidar outros investigadores e estudantes; adotar o diário gráfico, entendido como um sistema ativo; adotar a construção concreta de ambientes com capacidade de promover experiências significativas e com grande poder transformador. Tal resultaria numa aproximação aos interesses de cada sujeito ou coletivo implicado, bem como daria resposta a diversos temas que vão surgindo, flexibilizando o espaço escolar (Huerta, 2010). Neste mesmo texto, Huerta dá a conhecer um conjunto variado de experiências e atividades educativas que diferentes museus programam e levam a cabo, embora com uma característica comum que critica: a falta de implicação das docentes na programação dessas mesmas atividades. Defende ainda que arriscar numa maior solicitação das subjetividades das docentes, por parte dos museus, resultaria em projetos artísticos muito mais gratificantes que podiam espelhar-se numa maior aproximação

3 - Saliendam-se projetos de longa duração que promovem uma relação continuada entre escolas e museus, como por exemplo os “Projetos com Escolas” de Serralves, o “Projeto Anual de Escolas” da Casa das Histórias Paula Rego e os “Projetos Continuados” do Museu Nacional de Arte Contemporânea - Museu do Chiado, primando este último por um carácter pioneiro em Portugal.

do alunado à oferta dos museus. Jesús Carrillo (2012) apoia esta premissa, defendendo que o museu como catalizador de um território comum “solo puede llevarse a cabo concibiéndose a sí mismo como un espacio de educación, a sabiendas de que él no enseña sino que en él se puede aprender.” (Carrillo, 2012, p. 200). Olaia Fontal (2011) propõe sete possibilidades para planejar estratégias didáticas a terem lugar nas salas dos museus de arte, chamando-lhes “chaves” e determina que, mais do que conhecer estratégias, é necessário haver critério ao planejar as atividades. Estas chaves servem, então, segundo Fontal, para permitir às educadoras museais estabelecer um critério para articular a tomada de decisões nas salas dos museus de arte, critério esse que, por sua vez, deve ter em conta os fins, claramente definidos, a que se destina.

A primeira chave é guiar todo o processo educativo através de perguntas em vez de respostas, no sentido de questionar para quê e para quem educa o museu, sendo que a estratégia a adotar será diferente se o museu pretende ampliar a cultura dos cidadãos ou se pretende formar consciências críticas. Isto supõe entender que os públicos são proprietários simbólicos das coleções e que hão de apropriar-se delas: “cuando un museo *patrimonializa* es capaz de convertir aquello que contiene (...) en elementos patrimoniales. (...) Cuando ese museo haya patrimonializado sus bienes, realmente habrá conseguido que haya propietarios simbólicos y legatarios reales del mismo.” (Fontal, 2011, p. 60).

A segunda chave é optar por um projeto didático modular, em vez de linear, atribuindo importância significativa aos interrogantes “para quê”, “o quê”, “como”, “onde”, “quem” e “a quem” como uma complexidade de agentes que conferem um sistema integrado. Cada decisão tomada requer ter em conta todos estes interrogantes ao mesmo tempo, o que não se compagina com visões simplistas e lineares do projeto didático.

A terceira chave é ter presente que nos museus se pode ensinar muito mais do que obras de arte e mais do que os seus conceitos. Para além do que se pode ensinar em termos de conteúdos tangíveis, é necessário ter amplitude para compreender que uma exposição foi concebida segundo critérios de alguém que efetuou escolhas, ou seja, entramos no terreno do intangível. Este conteúdo também faz parte do ensino/aprendizagem e humaniza o processo: “son personas quienes crean, quienes seleccionan, quienes exponen, quienes perciben y quienes median. Por tanto, los museos contienen personas y, con ellas, experiencia, sentimientos, pensamientos, respuestas y propuestas.” (Fontal, 2011, p. 61).

A quarta chave é não haver limites nos formatos e ir mais além dos mais tradicionalmente vinculados à didática. Podem ser criados materiais diversos para ajudar a compreender uma exposição, mas todos os formatos são possíveis. Para além dos mais comuns – ilustrações, mapas conceituais, linhas cronológicas... – pode ainda pensar-se em metáforas, relatos, teatralizações, experiências grupais, performances, diálogos, debates, micronarrativas, portefólios... Importante é adequar os formatos aos objetivos.

A quinta chave é ser consciente de que cada sala é única, específica e especial. Cada sala pertence a um determinado museu, localizado numa cidade e país concretos, com um determinado acervo, um projeto museológico e um público específicos num momento histórico concreto. Necessário é contextualizar cada sala, ter projetos de partida, linhas de atuação. Cada educadora tem de “ser capaz de reestruturar, reorganizar, redefinir e, incluso, replantearse por completo desde los propios objetivos hasta los resultados de aprendizaje. Ha de estar preparado, en definitiva, para (...) una eterna construcción.” (Fontal, 2011, p. 62).

A sexta chave é a educadora museal, como o fator que mais condiciona todo o processo de projeto. Cada educadora é única e não deve ser considerada uma executante, mas um sujeito com competências identitárias próprias, quer formativas, quer emocionais, que utilizará as suas capacidades investigativas, sociais e comunicacionais.



Figura 4. Atividade técnico-expressiva num museu de arte.
Fonte: própria.

Por último, a sétima chave que Fontal nos fornece é a de que o projeto, para além de ser efetivo pode ser criativo, o que contrapõe a *didática de autor* à didática seriada. “Didáctica de autor es un concepto propio que comenzamos a emplear para situar la figura del coordinador de los servicios educativos de un museo (...) como determinante en la deriva de su orientación educativa” (Fontal, 2011, p. 62). Significa que Fontal compreende o conceito de *didática de autor* como algo personalizado, humanizado e emocional, em oposição à didática mecânica, de transmissão de conheci-

mentos. Esta noção é, obviamente, indissociável da da primeira chave, o critério a que respeita a ação educativa que o museu pretende desenvolver.

Olaia Fontal (2011) fala das educadoras transmitindo a ideia de que o trabalho que estas desenvolvem nos museus é pautado por uma independência e poder de decisão consideráveis. No entanto, é necessário ter em conta que, por vezes, o trabalho das educadoras é comprometido pela cadeia de estrutura orgânico-funcional – coordenação, curadoria, direção – que não lhes permite ser autónomas ao ponto de poderem decidir sobre o projeto da visita, ou sobre os formatos a utilizar, ou até sobre a própria forma de encarar o conceito de educação. Pablo Martínez (2011) sustenta que nos museus estão presentes práticas de trabalho direcionadas para a legitimação dos discursos curatoriais e que a educação precisa de ser pensada de acordo com novos paradigmas, já que os museus estão repletos de imagens capazes de gerar experiências transformadoras. No entanto, segundo o autor, o trabalho que tradicionalmente se encomenda às educadoras é instrumental e, por isso, resulta numa pedagogia artificial e protetora. Martínez defende que as educadoras devem criar uma deriva destes posicionamentos e optar por uma educação que entenda a pedagogia como um ato estético, mais do que ensinar a “história das formas”, gerando novas formas de subjetividade política e de agenciamento, entendendo cada indivíduo como um agente capaz de construir sentido (Martínez, 2011).

Apropriação dos museus por parte das escolas

Fróis (2008) refere a importância da manutenção da continuidade na relação entre uma escola e um museu como estratégia impulsionadora da oportunidade de os alunos estabelecerem relações entre a experiência no museu e a experiência na sala de aula e admite também que o potencial das visitas isoladas das escolas aos museus é baixo, caso não integrem um projeto mais vasto e de objetivos operacionais concretos. No caso dos projetos continuados, em que há uma visita escolar ao museu (antecedida de uma preparação) e um trabalho de seguimento na sala de aula, consegue-se retirar da experiência um maior proveito. Embora Fróis refira a exigência de um trabalho articulado entre o museu e a escola e insista numa negociação de processos de construção de conhecimento, não explica se a colaboração de que fala implica que o museu se desloque à escola. O museu é, assim, referido como o lugar que proporciona oportunidades de aprendizagem, enquanto à escola resta realizar o trabalho subsequente dentro da sala de aula.

Noutro tipo de registo, no que concerne à forma como as escolas se apropriam dos museus, Fernando Hernández (2012) sintetiza quatro modos de relação que tiveram lugar em escolas, no âmbito de disciplinas artísticas, pressupondo uma relação com a arte contemporânea, assumindo que se trata de uma síntese subjetiva pois haverá muitos outros modos: Um primeiro modo, no qual os alunos realizam um trabalho à maneira do artista, como um modelo a seguir para provocar uma experiência estética: “se supone que al hacer las cosas a la manera del artista se aprende” (Hernández, 2012, p. 120), estabelecendo um vínculo direto à forma de fazer do artista; Um segundo modo, no qual a obra ou a biografia do artista se converte num meio de indagação, uma forma de que os alunos possam conhecer-se a si próprios e representar-se: “No se trata de tomar al artista como modelo a imitar, sino que su obra es posibilitadora de experiencias para ser apropiadas y transformadas ‘con la mediación del educador’ para generar otros modos de narrar y representar(se).” (Hernández, 2012, p. 121); Um terceiro modo, no qual uma artista convida a es-

cola a participar numa obra que quer construir, sendo que a escola também toma a obra como espaço de exploração, como expansão do significado inicialmente proposto: “[a escola] entra a formar parte de una trama de relaciones que le va a permitir representar un tejido de aprendizajes que convierten el aula en un proyecto de indagación.” (Hernández, 2012, p. 122); Por último, um quarto modo, com o exemplo de um projeto de intercâmbio entre escolas de vários países europeus que utiliza a arte contemporânea para questionar e mediar o entendimento e percepção dos jovens sobre a sua condição de cidadãos europeus, com objetivos como o de produzir obras artísticas que reflitam os debates levados a cabo entre os jovens de diferentes países, partindo de uma abordagem de investigação-ação: “el desafío es que los jóvenes vayan más allá de la descripción de lo que ven o les sugiere la imagen y se introduzcan en tramas de relaciones.” (Hernández, 2012, p. 123).

Conclusão

Considerando a educação artística como um terreno de ação cívica, e tendo em conta os desafios que se apresentam à escola contemporânea, este texto pretendeu apresentar uma síntese de algumas importantes práticas da educação formal e não formal, levadas a cabo em diferentes países, incluindo Portugal, e consideradas como relevantes estratégias de ensino. Estas formas de operacionalizar atividades educativas, quer nas escolas, quer nos museus, quer na relação entre estas duas instituições, apresentam-se aqui como estratégias válidas, tendo como fim mais ambicioso conferir aos estudantes um sentido de autoria. Importa que, nas experiências de colaboração entre escolas e museus, os sujeitos possam ser não apenas recetores de cultura, mas agentes de construção de conhecimento: “la cuestión sería ‘qué podemos hacer juntos’, en lugar de ‘qué vamos a hacer por ti’.” (Hernández, 2011, p. 280), ampliando, desta forma, as possibilidades de promoção de uma educação artística não tóxica, ou seja, de carácter aberto, crítico, participativo e autoral.

Bibliografía

- Acaso, M. (2009). *La Educación Artística no son Manualidades*. Madrid: Catarata.
- Carrillo, J. (2012). Museo y Educación: figuras de transición. In Á. Mestres (Dir.), *Música para Camaleones*. Barcelona: Trànsit Projectes.
- Duarte, J. B. (2003). Análise de Situações Educativas e Produção de Conhecimentos. In *Revista Lusófona de Educação*, 1, 87-99. Disponible em <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/302>
- Dyshte, O., Bernhardt, N. & Esbjørn, L. (2013). *Dialogue-Based Teaching: The art museum as a learning space*. Copenhagen: Skoletjenesten.
- Fontal, O. (2011). Siete claves para plantear, con criterio, el diseño de estrategias didácticas en las salas de los museos de arte. In M. Acaso (Coord.), *Perspectivas: Situación Actual de la Educación en los Museos de Artes Visuales* (pp. 58-63). Madrid/Barcelona: Editorial Ariel.
- Fróis, J. (2008). Os Museus de Arte e a Educação Discursos e Práticas Contemporâneas. In *Museologia*. pt 2, 62-75.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Morata.
- Hein, G. (1991). Constructivist Learning Theory. In *The Museum and the Needs of People*. CECA (International Committee of Museum Educators) Conference. Jerusalem Israel, 15-22 October (paper).
- Hernández, F. (2015). Las materias que distraen o la utilidad de lo inútil. In J. G. Sacristán (Comp.), *Los Contenidos: Una reflexión necesaria* (pp. 125-135). Madrid: Morata.
- Hernández, F. (2012). Experiències de Relació dels Infants i els Joves amb l'art Contemporani a l'escola i al Museu. In *Arts, Educació i Interdisciplinarietat: els Projectes, Punt de Trobada entre Museus i Escola* (pp. 21-33). Tarragona: Museu d'Art Modern de la Diputació de Tarragona.
- Hernández, F. (2011). El Giro Educativo en el Estado Español: mesa redonda moderada por Carles Guerra con la participación de Imanol Aguirre, Fernando Hernández, Carla Padró, Claudio Zulián y Sitesizez (Elvira Pujol y Joan Vila-Puig)". In *Desacuerdos 6*. Barcelona: BNV Producciones/MACBA
- Huerta, R. (2010). *Maestros y Museos: Educar desde la Invisibilidad*. València: Universitat de València.
- Martínez, P. (2011). La educación como práctica estética... y algunas notas sobre el trabajo en el CA2M. In M. Acaso (Coord.). *Perspectivas: Situación Actual de la Educación en los Museos de Artes Visuales* (pp.69-72). Madrid/Barcelona: Editorial Ariel.
- Pérez, A. (2015). Aprender a pensar para poder elegir. La urgencia de una nueva pedagogía. In J. G. Sacristán (Comp.), *Los Contenidos: Una reflexión necesaria* (pp. 67-75). Madrid: Morata.
- Sacristán, J. G. (2015). La sustantividad educativa de los contenidos. Algunas obviedades que, al parecer, no lo son. In J. G. Sacristán (Comp.), *Los Contenidos: Una reflexión necesaria*. Madrid: Morata.
- [Stoll, L., Fink, D. & Earl, L. \(2004\). *Sobre el aprender y el tiempo que requiere: implicaciones para la escuela*. Barcelona: Octaedro.](#)

CARTOGRAFIAS COLETIVAS

Alexandra Baudouin

FBAUL / CIEBA

Resumo

Este artigo apresenta uma reflexão para a Educação Artística integrada num currículo escolar interdisciplinar onde a expressão livre é central. Esta reflexão resulta da oficina de Expressão Plástica, sob o tema “Cartografias Coletivas”, realizada com um grupo de crianças entre os 8 e os 9 anos, onde se criaram percursos reais e/ou imaginários, projetados da respetiva intimidade, partilhada no grupo.

Esta oficina desenvolve uma experiência estética e artística que se baseia numa metodologia de observação ação participada, que na literatura é apontada como propiciadora do desenvolvimento de uma relação entre: sensibilidade, criatividade, imaginação e curiosidade.

Palabras clave

Mapas. Educação Artística. Luz. Criatividade. Coletivo.

Abstract

This article presents a reflection on Art Education as part of an interdisciplinary school curriculum where free expression is of core subject. This reflection is a result of a visual arts workshop entitled “Collective Cartographies” made possible with a group of children between 8 and 9 years old, with whom real or imaginary courses were charted and shared collectively.

The aim of this workshop was to create an esthetic and artistic experience, based on a methodology that the theory implies to be the driving force of the relationship development between: sensibility, creativity, imagination and curiosity.

Keywords

Maps. Art Education. Light. Creativity. Collective sharing.

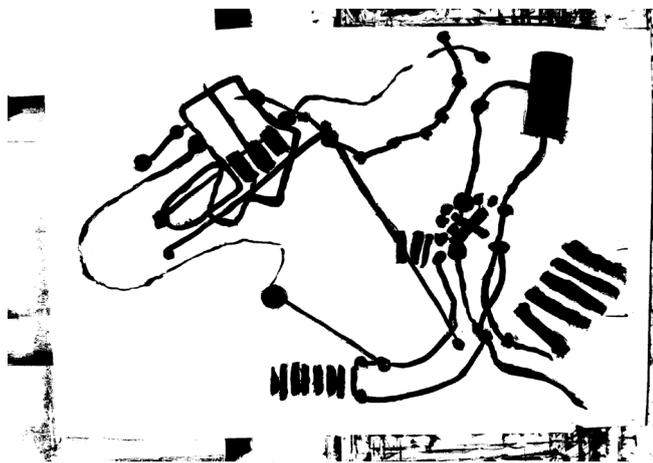


Fig. 1 – Cartografia coletiva.

Introdução

Perante o desafio de escrever este texto estão presentes reflexões para a Educação Artística num Futuro que se aproxima. Pensar o futuro é sinal de inquietude. E que bom sinal, essa inquietude. Cria a possibilidade de sair do nosso lugar de conforto e colocar o pensamento agitado ao serviço da experimentação e da reflexão.

Uma das características da contemporaneidade é a proliferação de imagens, estão por todo o lado, somos ao mesmo tempo produtores e consumidores de imagem (Acaso, 2009). Não será mais possível estar numa condição de espectador passivo. Jacques Rancière refere-se a este assunto da seguinte forma:

“Aprendemos e ensinamos, agimos e conhecemos também enquanto espectadores que ligam constantemente o que vêm com aquilo que já viram e disseram, fizeram e sonharam. Não existe forma privilegiada, tanto quanto não existe ponto de partida privilegiado. Por todo o lado existem pontos de partida, cruzamentos e laços que nos permitem aprender algo de novo, se recusarmos, em primeiro lugar, a distância radical, em segundo lugar, a distribuição de papéis, e em terceiro lugar, as fronteiras entre os territórios.” (Rancière, 2010, p. 28)

A partir desta reflexão importa pensar e ensinar a interpretar aquilo que vemos. Importa ensinar a ver e a “formar também para a complexidade e para a diversidade” (Lúcio, 2008, p. 26) do que nos rodeia. Interessa prosseguir com a implementação de programas de Educação Artística que sustentem novas práticas durante o desenvolvimento dos indivíduos.

Será importante encontrar espaços educativos que sustentem a curiosidade e a criatividade, onde seja

possível criar transversalidade entre diversas áreas do conhecimento. Neste sentido a educação artística deve estar integrada num currículo aberto a processos onde a expressão da infância se transforma numa linguagem própria (Gonçalves, 1991).

Referentes teóricos

As investigações empíricas realizadas no campo da Educação Artística têm revelado que esta é uma área privilegiada que beneficia a capacidade de expressão, servindo-se de modelos e práticas artísticas que visam promover o desenvolvimento integral do ser humano e o seu entendimento sobre o mundo. (Lowenfeld, 1970; Almeida, 1980; Read, 1982; Munari, 2007; Vygotsky, 2012; Kandinsky, 2013).

Muitos dos modelos que estudaram o desenvolvimento harmonioso da criança continuam atuais (Dewey, 2002; Read, 1982; Delors, 2010) por muito diferente que seja a sociedade contemporânea. São necessárias, contudo, novas práticas para a educação. Práticas que consigam promover o pensamento criativo, com metodologias onde os resultados a alcançar não comprometem o processo, promovendo linguagens diversas ao serviço da expressão livre (Gonçalves, 1991). É necessário criar oportunidades onde os produtos artísticos construídos despertem a curiosidade do meio que rodeia as crianças e os jovens, que neles participam. Práticas em que a construção do conhecimento se estruture no trabalho de projeto. É neste contexto que o ato criativo pode constituir uma forma genuína de experiência estética. Segundo Elliot Eisner:

“As artes podem ter contribuições muito particulares. Entre elas destaco o desenvolvimento do pensamento em contexto artístico, a expressão e a comunicação de formas distintas de significado, um significado que só pode ser transmitido através de formas artísticas, e a capacidade de viver experiências que são ao mesmo tempo emotivas e comovedoras, experiências que se apreciam e valorizam pelo seu valor intrínseco”. (Eisner, 2004, p. 14)

Neste sentido, podemos afirmar que a experimentação, ou seja, investigação através dos métodos da criação plástica pretende trazer um reforço na aquisição de aprendizagens concretas. As experiências plásticas inte-

ressam, não só pelo seu valor intrínseco, mas também como método de investigação.

A importância da relação entre a educação e os instrumentos utilizados no pensamento criativo é manifesto pelo desenvolvimento natural do pensamento divergente: a pergunta, a hipótese e a tentativa de conclusão são valiosas ajudas para o cérebro enquanto trabalhador operativo (Barbosa, 1995).

O pensamento divergente, inerente à criatividade, permite realizar atividades combinatórias (Csikszentmihaly, 1996), entender a existência de variados processos de pensamento para explorar um mesmo ponto de partida. E isto é inato na infância, ou seja, as crianças gostam de explorar e combinar, fazem-no naturalmente nos jogos e nas brincadeiras.

Promover o pensamento criativo na educação permite compreender e respeitar os outros, obtendo ambientes socialmente construídos, possibilita a descoberta da diferença e do entendimento do mundo com base no afeto (Rodari, 2006; Eça, 2010).

Cartografias Coletivas

À luz das reflexões precedentes apresentamos a oficina de expressão plástica “Cartografias Coletivas”, que se articula entre os percursos reais ou os percursos imaginários, projetados de uma intimidade partilhada, por cada aluno, para o grupo.

As descrições emotivas e íntimas do biólogo Charles Darwin (Inglaterra, 1809-1882) reunidas no livro, *A viagem do Beagle* (iniciada em 1831), são de um detalhe quase fotográfico que nos coloca nas suas aventuras enquanto observadores distantes:

“O caminho não atravessa zona alguma de neves eternas, embora haja extensões delas cobertas para um e outro lado. O vento no alto da serra era terrivelmente gelado, mas era também impossível não nos determos ali alguns minutos admirando, uma e outra vez, a cor do céu e a transparência rebrilhante da atmosfera. Era um cenário grandioso: para Ocidente havia um belo caos de montanhas separadas por profundas ravinas.”
(Darwin, 2009, p. 286)

A citação anterior evidencia que a descrição de uma viagem implica noções de experiências adquiridas por quem as viveu, e permite a quem ouve a livre associação com experiências pessoais, mesmo que sejam muito distantes das descritas.

A nossa “viagem” inicia-se com um mapa individual que se transforma num mapa coletivo. A palavra mapa é aqui utilizada, não só como metáfora da construção de um percurso individual dentro de um grupo, mas também serve a criação plástica de deslocações, reais ou imaginárias entre diferentes locais.

Esta experiência pretende encontrar orientações e marcas individuais que se interligam na organização de um mapa de grupo: O que há para contar? Para onde querem ir? No final é possível contemplar o que o grupo de alunos desta oficina alcança através de pistas singulares. Os mesmos materiais reunidos de maneiras diferentes permitem outra forma de ver o que no início era semelhante.

Resgatando as palavras da artista portuguesa Lourdes de Castro (Madeira, n. 1930) sobre o seu teatro de sombras: “É qualquer coisa que é só, sem história, fascinante por ser misterioso, apaixonante por ser efémero” (Silva, 1985, p. 7). Este será o momento fugaz da utilização da luz e da sombra como possibilidade de

tornar mágica a transição do objeto construído para a imagem projetada, uma componente relevante para a observação da ação da luz sobre a matéria.

O desenho automático efetuado a partir de estímulos visuais, por associação de texturas e formas projetadas apenas pelo feixe de luz do retroprojektor para a criação do mapa coletivo, tem reminiscências nas técnicas surrealistas do *Cadavre Exquis*. Um jogo colaborativo, onde todos os elementos de criação são construídos pelo acaso levando à escrita ou ao desenho resultados sem controlo individual. Conforme descrito pelo poeta francês André Breton (1896 – 1966), no Manifesto Surrealista de 1924, as estratégias utilizadas nestes jogos eram “um meio infalível de pôr o espírito crítico em descanso e de libertar plenamente a actividade metafórica do espírito” (Durozoi e Lecherbonnier, 1976, p. 156).

A sequência traçada permite que o observador seja ao mesmo tempo participante possibilitando-o ver de outra maneira, relacionar o que sabe com o que a “viagem” vivida pelo grupo permite ver de novo. Estas experiências, que ao início podem ser perturbadoras, acarretam mudanças que permitem fantasiar, inovar e criar.

Tantos caminhos

A oficina “Cartografias Coletivas”, acima sucintamente apresentada surge com os seguintes objetivos:

- I. Criar um momento contemplativo;
- II. Permitir a construção de conhecimento através da educação artística;
- III. Contribuir para encontrar uma expressão plástica própria num ambiente socialmente construído.

Consideramos que a investigação empírica desta experiência está inserida na modalidade investigação-ação participada, de natureza qualitativa, orientada para um estudo de caso desenvolvido com um grupo de alunos do qual somos professora. Para a recolha de dados foram considerados os produtos visuais individuais e coletivos e ainda as narrativas produzidas pelos alunos. É da análise de conteúdo destes elementos que se apresentam as evidências destacadas na conclusão deste artigo. Foi assumindo um carácter colaborativo, de partilha e interação entre si, que os alunos contribuíram com o seu saber, tendo um papel ativo nas escolhas e direções a tomar, durante o desenvolvimento da oficina “Cartografias Coletivas” (Amado, 2013).

Importa referir que a descrição da oficina que aqui se apresenta foi implementada em formato de oficina de expressão plástica com crianças entre os 8 e os 10 anos, foram realizadas cinco sessões com oito participantes por sessão, com a duração de 60 minutos.

A oficina foi construída com base nos seguintes pressupostos:

- Construção de imagens onde o uso do desenho não é obrigatório;
- Apresentação detalhada da máquina, suas características e funcionamento (retroprojektor);
- Compreender a alteração da imagem através da projecção da luz;
- Investigação e a experimentação plástica;
- Promoção da linguagem oral através das descrições individuais para o grupo;
- Desenvolver competências que promovem a autoestima, a tolerância e a compreensão da existência de diferentes personalidades, através do trabalho de grupo.

Descrever a “viagem”

“Cartografias Coletivas” decorreu no espaço de atelier de pintura da escola e contemplou duas actividades: uma primeira actividade de criação individual dos mapas; e uma segunda actividade que compreendia a pintura coletiva. A oficina começou com a entrada das

crianças no atelier com pouca luz, os seus olhos, que ainda se habituavam à penumbra, encontraram o retroprojetor aceso, apontando para uma grande folha de papel de cenário em branco. Os materiais estavam dispostos nas mesas de trabalho. Para a construção dos percursos individuais em folhas de acetato de formato A4, estavam disponíveis diversos materiais: linhas e lãs, autocolantes de vários formatos, redes, cola, tesouras e canetas de tinta permanente. Os materiais disponíveis foram objeto de escolha livre e com uma utilização partilhada entre todos os alunos.

Explorando os materiais disponibilizados, todos construíram os seus mapas individualmente criando trajetos reais, ou imaginados, que quando terminados mostraram composições de percursos únicos. Durante a intervenção, foi possível observar a entrelaçada entre os participantes, que se traduziu em ações a que chamámos de “movimentos facilitadores para atingirem a qualidade pretendida no corte e na colagem dos materiais”.



Fig. 2 - Construção dos mapas.

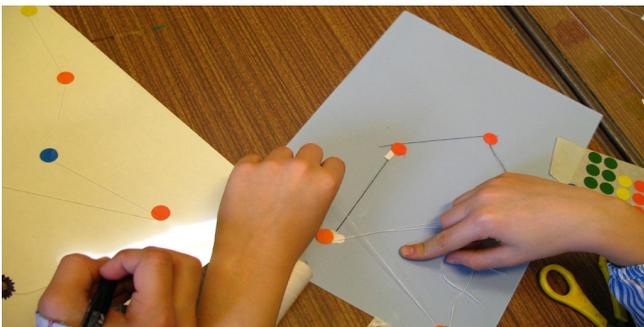


Fig. 2 - Construção dos mapas (detalhe).

Após a conclusão da construção dos mapas apresentou-se a máquina. Desmontou-se o retroprojetor, mostrando lâmpadas, lentes e os componentes internos da máquina. Respondeu-se a todas as questões sobre o funcionamento do retroprojetor. Para explorar a técnica mais adequada para esta máquina todos brincaram livremente em frente ao feixe de luz projetando sombras com o corpo. Foi um momento para risos e jogos de adivinhas sobre as formas que apareciam (Munari, 2007; Baudouin, 2011).

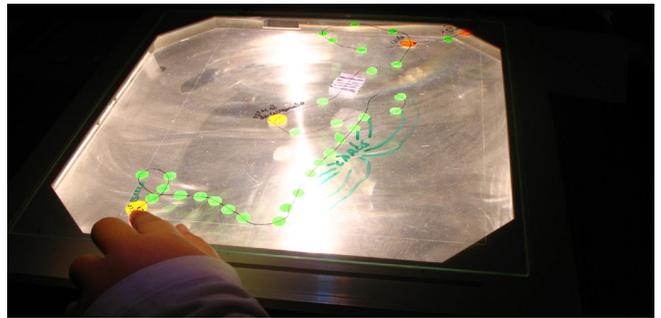


Fig. 4 - Mapa colocado no retroprojetor.

As folhas de acetato foram colocadas uma a uma no retroprojetor que prolongou as imagens dos mapas até à grande folha de papel de cenário fixado na parede. As sombras dos materiais utilizados criaram uma nova imagem, grande, muito grande. As crianças observaram primeiro como a projeção alterava a qualidade inicial dos materiais: o tamanho, a opacidade, a cor e a alteração da imagem em todos os eixos. Cada aluno descreveu a sua localização, real ou imaginária, os materiais que usou e quais os seus locais preferidos. O fragmento textual seguinte ilustra uma porção do discurso de um aluno:

“Vou por aqui por esta estrada. Todas as bolas verdes (Ah! Que engraçado! Que ali na parede estão pretas) são carros, são muitos porque há sempre muito trânsito quando venho para a escola. Aqui coleí umas tiras de papel a fazer de passadeira. É a onde atravesso a estrada, perto da escola...”

As descobertas despertadas pelos materiais foram nomeadas, não só por quem apresentava, mas também pela audiência. Esse diálogo proporcionou que ao longo das exposições das projeções existissem: perguntas, respostas, caminhos que se cruzavam.

A promoção de debate entre todos, encaminhou para a construção de um produto visual que incluía o intercâmbio de ideias e observações. Deste modo, aprende-se a questionar e a criticar com o propósito de acrescentar e encontrar algo novo. Neste sentido e de acordo com Dewey:

“[...] o que é preciso é criar ocasiões em que a criança seja levada a trocar e a deduzir com os outros o seu conjunto de experiências, a informação que detém, de maneira a corrigir e a alargar as novas observações para que as suas imagens continuem a movimentar-se, encontrando assim satisfação e repouso mental em realizações vívidas e tangíveis sobre o que é novo e mais enriquecedor.” (Dewey, 2002, p. 125)

Cada um escolheu livremente uma parte da imagem a desenhar com pincel e tinta, assim como a sua localização no papel de cenário.

O desenho foi simultaneamente exercício e afinação da motricidade e uso do poder expressivo permitindo a fruição de experiências singulares para o coletivo (Dewey, 2002).

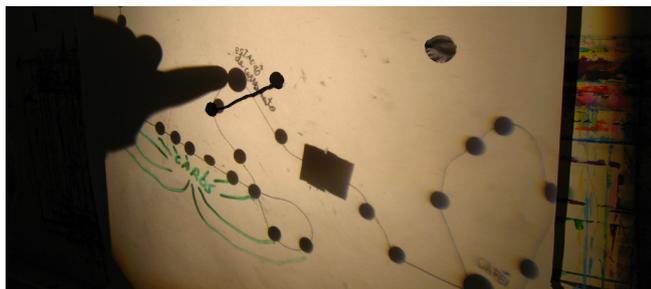


Fig. 5 - Descrição de percurso durante a projeção.

A folha de papel de cenário começou a ficar com um mapa onde o caráter autoral individual foi conquistado pela experiência partilhada do grupo. Como resultado final obteve-se uma nova imagem, uma composição coletiva da projeção dos percursos individuais impressos no papel de cenário.



Fig. 6 - Desenho da projeção e Fig. 2 - Resultado final.

Quando a iluminação pontual do retroprojetor deu lugar à luz da sala foi possível contemplar um lugar que reanima o espaço afetivo e quase poético num território produzido por todos. Admirou-se o entusiasmo e as reações de encantamento pela qualidade que todos os alunos encontraram nos resultados finais. Estas representações simbolizam todo o processo de criação plástica, com a “grande vantagem de terem sido realizadas a partir do trabalho criativo das próprias crianças.” (Vygotsky, 2012, p. 119)

Conclusão

Da análise da aplicação prática da oficina “Cartografias Coletivas” e dos produtos que dela resultaram, é possível observar que existiu produção com qualidade estética apreciada pelos alunos. Qualidade que foi demonstrada na descrição oral dos mapas coletivos quando estiveram expostos na escola.

Podemos considerar que os objetivos traçados para esta oficina foram alcançados tendo em conta que:

A penumbra criada pela utilização de um único ponto de luz tornou o momento íntimo e facilitador para as apresentações individuais e permitiu ainda a oportunidade para a contemplação.

A máquina utilizada, mesmo que obsoleta era desconhecida para a maioria das crianças o que a torna inovadora, pelo que a frase da criança: “- A máquina que utilizaste é muito futurista!”. É uma constatação positiva da escolha do retroprojetor como dispositivo mecânico para que o desenho na folha de papel de cenário fosse automático e quase instintivo. Criou curiosidade e gosto pela investigação plástica sendo promotora na construção de conhecimento.

Os alunos reconheceram ser um elo importante no grupo, pelo que foi possível potenciar não só a autoestima de cada criança, mas ainda a importância da expressão individual num coletivo.

Esta oficina possibilitou às crianças que nela participaram, experimentar um fascinante fluxo de emoções numa ação que se deslocou entre o brincar, a imaginação e a aprendizagem (Santos, 2009).

Entendemos que as expressões artísticas devem integrar uma escola onde a criança aprenda pela descoberta, numa aprendizagem em cooperação entre pares, onde o corpo docente seja o seu mediador e que as prepare para serem adultos criativos e responsáveis. A singularidade destas práticas em formato de oficina de expressão plástica, comprovam que a aprendizagem das artes, das expressões e da sensibilidade estética podem ser socialmente construídas ainda que não prescindam de trajetórias individuais. Estas são evidências para uma Educação Artística na escola do século XXI.

Bibliografia

- Almeida, B. (1980). *A Educação estético-visual no ensino escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Acaso, M. (2009). *La educación artística no son manualidades*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- Amado, J. (Coord.) (2013). *Investigação Qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensada Universidade de Coimbra.
- Baudouin, A. (2011). *Aplicação de um programa de educação artística: Envolvimento de crianças e jovens em processos criativos “a brincar com a luz criei uma história”*. Dissertação de Mestrado em Educação Artística, não publicada, Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.
- Barbosa, A. M. (1995). *Teoria e Prática da Educação Artística*. São Paulo: Editora Cultrix.
- Csikszentmihaly, M. (1996). *Creativity*. Nova Iorque: HarperCollins Publishers.
- Delors, J. (2010). *A Educação ou a Utopia Necessária*. In *Educação. Um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI* (pp. 5-23). Brasil: Sector de Educação da Representação da UNESCO no Brasil.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a sociedade e A criança e o currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Durozoi, G. & Lecherbonnier, B. (1976). *O Surrealismo*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Eça, T. (2010). *Educação através da arte para um futuro sustentável*. Consultado em 20/01/2011, disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v3on8o/v3on8oao2.pdf>
- Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.
- 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.
- Rancière, J. (2010). *O Espectador Emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Read, H. (1982). *A Educação Pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Rodari, G. (2006). *Gramática da Fantasia*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Santos, J. (2009). *É através da via emocional que a criança aprende o mundo exterior*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Silva, T. (1985). *Teatro de Sombras: Linha de Horizonte de Lourdes de Castro e Manuel Zimbro*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vygotsky, L. S. (2012). *Imaginação e criatividade na infância*. Lisboa: Dinalivro. (Trabalho original em Russo publicado em 1930).

EXPERIENCIAS DE
ARTE COMUNITARIO
EN LA ESCUELA:
UNA NECESIDAD EN
LA EDUCACIÓN DEL
FUTURO

Aroa Mediero González

Universidad de Valladolid

Resumen

En este artículo compartimos una serie de experiencias realizadas a nivel de centro que han supuesto una verdadera simiente en la generación de la evolución y transformación de la Educación Artística en un colegio de Educación Primaria. Los resultados muestran la necesidad de incluir prácticas de arte comunitario en las aulas. Experiencias colaborativas basadas en el manejo del arte contemporáneo como elemento esencial que contribuye en la renovación y transformación de la Educación Artística. Los principales resultados de nuestra experiencia permiten afirmar que tanto los docentes como el alumnado de nuestro centro, han experimentado una verdadera evolución en la percepción que tenían hasta el momento de la Educación Artística.

Palabras clave

Educación Artística. Arte Comunitario. Metodologías. Innovación pedagógica. Arte Contemporáneo.

Abstract

In this article, we share a series of experiences that we have performed in our school and they have supposed the beginning in the generation of the evolution and transformation of the Artistic Education in a Primary school education. The results show the need to include community Art practices in the classroom. Collaborative experiences based on the management of contemporary art as an essential element that contributes in the renovation and transformation of Artistic Education. The main results of our experience allow affirming that both teachers and students of our center have experienced a real evolution in the perception that had up to the time of Art Education.

Keywords

Art Education. Community Art. Methodologies. Innovation Pedagogical. Contemporary Art.

Introducción

Los desafíos a los que tiene que hacer frente la Educación Artística hacen que los docentes se encuentren en una incesante búsqueda de nuevos caminos y transformaciones que generen la necesaria evolución de la práctica en las aulas.

La Educación Artística ha sido objeto de debates controvertidos cuestionando su utilidad e incluso su sentido en el aula (Efland, 2002, 2004; Hernández, 2000; Oliveira, 2017). Con esta situación, cabe realizar un mayor esfuerzo ante cómo debemos plantear el trabajo tanto a nivel de aula como de centro.

Ante la inminente necesidad de legitimar el área, tenemos el firme compromiso de avalar su uso con un alumnado desde edades tempranas. Es prioritario que no se continúe identificando con las manualidades o con procesos creativos basados en la repetición o producción carente de sentido artístico alguno.

En este sentido, deben generarse nuevos espacios de participación y expresión tanto para el alumnado como para los propios docentes. En la actualidad, los contextos educativos “[...] corroboran la existencia de la distancia entre los saberes que la escuela proporciona y los que los jóvenes obtienen fuera de ella [...]” (Marcellán-Baraze, Calvelhe, Agirre, & Arriaga, 2013, p.525). Es evidente la inminente necesidad de superar la brecha educativa existente ante la escasa inclusión del arte más contemporáneo en las aulas, del arte que rodea y que está presente en la vida de nuestro alumnado. Solo de esta manera, ellos podrán entender y asumir como suyo cualquier tipo de manifestación artística circundante.

Introducir de manera progresiva propuestas de arte contemporáneo en los centros educativos es algo que necesariamente debe tenerse en cuenta por parte de los docentes ocupan las aulas, para poder así dejar de hablar de analfabetos visuales (Jiménez, Aguirre y Pimentel, 2010).

Desafío.

Nueva Propuesta de Acción

Con un panorama similar en mi propio centro educativo, valoré la necesidad de plantear y coordinar un Grupo de Trabajo (GT) centrado en torno a la Educación Artística. Nuestro propósito estaba enfocado en el tipo de trabajo en cuanto a metodología y a los contenidos que debían de tratarse. Partiríamos de lo que se estaba haciendo y valoraríamos la importancia y el interés de generar un nuevo tipo de prácticas.

El propósito suponía un auténtico desafío, una verdadera aventura junto con un grupo de docentes que tenían que aceptar y entender la necesidad de realizar un cambio en las propuestas metodológicas que se estaban desarrollando hasta ese momento.

Era fundamental comenzar a cambiar el tipo de prácticas que se estaban haciendo de una manera mayoritaria por parte de la mayoría de los compañeros encargados del área. Unas prácticas cercanas a los trabajos repetitivos y manuales, era algo habitual en el centro. Ante este contexto, considerábamos fundamental comenzar a trabajar con un tipo de actividades que se centraran en el arte más contemporáneo en las clases de Educación Artística (Abad, 2009; Oliveira, 2015, 2017; Marcellán-Baraze *et al*, 2013).

Tras dos años de funcionamiento de este programa de formación en mi centro educativo con un grupo de docentes con inquietudes ante su trabajo en el área que nos ocupa, he podido ser consciente, como coordinadora del GT, de la evolución y reinención que mis compañeros han empezado a experimentar e introducir en sus aulas de una manera lenta, pero progresiva. Una vía apropiada para empezar a introducir estos cambios y transformaciones de los que venimos hablando y, en definitiva, a aceptar una renovación, se ha visto favorecida por las propuestas de arte comunitario que se han desarrollado en la escuela. Nuevos modos de hacer, experimentar y crear que han llegado a implicar casi a la totalidad de la comunidad educativa del centro.

Ante este contexto y, una vez realizadas las prácticas comunitarias, podemos atestiguar el gran impacto que han tenido este tipo de propuestas, tanto en los docentes como en el alumnado que, siempre ha sido el

protagonista fundamental en el proceso de creación. Teniendo en cuenta nuestra experiencia en el centro y como coordinadora del GT, podemos afirmar que el manejo de un tipo de prácticas comunitarias, son una vía aconsejable para ser empleada como elemento detonador que comienza a generar una transformación en el área de Plástica. Una vía recomendable a partir de la cual comenzar a introducir cambios en el centro escolar con el fin de legitimar el valor de la Educación Artística en la educación primaria.

Nos estamos refiriendo a la necesidad de introducir pequeñas revoluciones en el centro educativo a partir de las que comenzar a conseguir importantes avances así como una verdadera evolución en el trabajo del área. Con estas acciones de ruptura, pequeños relatos o microrelatos (Lyotard, 1989; Efland, Freedman & Sthur, 2003) comenzaremos a introducir transformaciones progresivas en la Educación Artística de los centros educativos.

El mayor logro alcanzado a nivel de centro y de aula en cuanto a la Educación Artística se refiere, ha sido propiciado y favorecido por las propuestas de Arte Comunitario realizadas. La comunidad educativa en su conjunto ha transformado y alterado la visión, uso y función que hasta el momento había por casi la totalidad de los docentes encargados del área. Además de valorar la importancia en la adquisición de una verdadera competencia cultural y artística en nuestro alumnado, los docentes encargados de trabajar el área, han descubierto nuevos valores y formas de expresión que pueden ser tratados desde el área. Juntos, estamos logrando una revalorización tanto de la Educación Artística en sí, como de la función del maestro encargado de trabajarlo con el alumnado.

La continuidad en el centro por segundo año consecutivo del GT de Arte es una clara evidencia de la mayor implicación de los docentes del área, conscientes de la necesaria reformulación del tipo de propuestas planteadas con el alumnado. Además, la práctica total implicación de los estudiantes de nuestro centro en las propuestas planteadas desde el GT, evidencian nuestras afirmaciones previas.

Estas afirmaciones se ven reafirmadas por la evaluación realizada tanto con los estudiantes, como con los docentes que han participado en las prácticas. De igual manera, el aumento en la participación así como un progresivo aumento en la implicación en las actividades tanto a nivel del alumnado como del propio profesorado, son una clara evidencia de la eficacia y utilidad del tipo de propuestas planteadas. Estos datos, además, se ven cotejados tanto por las imágenes

capturadas durante el desarrollo de las actividades así como por el Diario que como investigadora he podido ir realizando durante el transcurso de las diversas prácticas. En este sentido, todo se ve reforzado por las intervenciones espontáneas del alumnado: expresiones verbales, implicación en las propuestas, muestra del trabajo a los familiares, etc.

Fundamentalmente, gracias al impacto significativo en nuestra comunidad educativa de todas las prácticas de arte comunitario que han sido planteadas desde el GT de Arte, se percibe una verdadera evolución, durante todo este proceso, de la competencia profesional de los docentes del área así como una mayor adquisición en la competencia artística y cultural en nuestro alumnado (Giráldez, 2007).

Más allá de las reflexiones meramente conceptuales en torno a la terminología de Arte Comunitario y relacional (Borriaud, 2007, 2006; Palacios, 2009), hemos tenido la oportunidad de verificar que promoviendo la puesta en práctica de este tipo de experiencias en la escuela de Primaria, favoreceremos las relaciones humanas así como el sentido de pertenencia a la comunidad. Igualmente, la creación conjunta entre el alumnado, contribuye a fortalecer la identidad de grupo así como una mayor cohesión social. En definitiva, una mejora social en nuestra comunidad educativa (Palacios, 2009).

En el contexto educativo se trata de herramientas de aprendizaje apropiadas y efectivas para lograr alcanzar una verdadera competencia Artística y Cultural en nuestro alumnado (Giráldez, 2007). Mediante el manejo en contextos educativos de este tipo de prácticas, hemos estado promoviendo un adecuado desarrollo competencial para el verdadero ciudadano de nuestro tiempo, además de lograr el mayor reconocimiento de la Educación Artística en las aulas por parte tanto de los docentes como del propio alumnado.

Algunas Prácticas Desarrolladas

Teniendo todos estos aspectos como referente teórico y tras haber realizado algunos primeros intentos de propuestas artísticas comunitarias a nivel de aula casi exclusivamente, nos decidimos a proponer en el GT del centro la realización de una primera praxis un tanto más ambiciosa a los docentes. Fue en ese momento cuando empezó la primera práctica de Arte Comunitario que verdaderamente marcó el inicio de una nueva fase para esta área en nuestro centro.

“Arci, te comería a versos”. Arte Urbano.

Los docentes implicados en esta práctica fueron exclusivamente los que estaban participando en el GT. Ante una modificación innovadora, los principios son preferibles en menor escala.

La praxis estaba inspirada en un grupo de artistas que tienen su sede central en Madrid y que trabajan Arte Urbano, nos estamos refiriendo a BOA MISTURA.

Más específicamente tuvimos como referente su proyecto “Te Comería a Versos”¹, puesto en práctica en las ciudades de Madrid y Barcelona en el año 2014. Este proyecto, tal y como ellos lo definen, es un acto de amor de artistas y poetas para humanizar las calles de las ciudades.

Tras un período de reflexión en el GT a comienzos del segundo trimestre del curso 2016/2017 nos dispusimos a comenzar nuestro proyecto de Arte Comunitario en el centro.

Cada grupo aula, una vez conocido el planteamiento de estos Artista Urbanos, debía pensar una frase a la que tenían que dotar de significado y que tuviera algún tipo de relación con el marco educativo. Una vez acordado qué escribir, debían plasmarlo en cualquier tipo de soporte y con la técnica que ellos eligieran para finalmente decidir dónde querían ubicarla en las instalaciones del centro.

El planteamiento de trabajo sería a nivel individual de aula en un primer momento con cada docente encargado del área. La posibilidad que nos ofrecía mostrar en la clase el vídeo explicativo de la motivación y proceso de creación del trabajo de BOA MISTURA facilitó el material fundamental para mostrar en el aula. Nos

sirvió como elemento detonador para iniciar el trabajo práctico.

La instalación en el colegio siguió los principios de BOA MISTURA:

- Elegir lugares insospechados y poco habituales para colocar las frases realizadas por cada grupo.
- Colocar en el emplazamiento acordado cuando el alumnado no se encontrara en la escuela.

Por ello, un grupo de docentes del GT se encargó de la disposición de los trabajos durante una tarde, momento en que no había estudiantes. De este modo, a la mañana siguiente se consiguió el impacto necesario en la llegada del alumnado y familiares a la escuela.

Fruto de aquel proyecto, creamos un vídeo disponible en el canal de You Tube del colegio² con ayuda del docente de Música que, además, compuso una canción para el mismo. En la grabación queda recogido el momento de la llegada del alumnado al centro a la mañana siguiente, descubren todo el entramado de creaciones y palabras dispuestas en partes insospechadas del centro.

Mejorar la práctica profesional de los docentes encargados del área es una necesidad incuestionable, por ello, la realización de esta primera praxis con un grupo de docentes más reducido y con un gran impacto en el centro y en la comunidad educativa en su conjunto, fue el elemento necesario con el que marcamos el inicio de una nueva etapa en el trabajo del área de Educación Artística. A partir de esta experiencia, fueron varios los docentes que me hicieron saber como coordinadora del GT, que ellos también estaban interesados en participar junto con sus clases en las sucesivas prácticas que propusiéramos. Además, a partir de ese momento nos comenzaron a plantear casi habitualmente si teníamos algún tipo de propuesta artística para llevar a cabo en el centro en días o fechas o en ocasiones especiales. Esto es una clara muestra del mayor reconocimiento por parte de la comunidad educativa ante nuestra labor y propuestas.

“Espiral de Navidad” Land Art.

Implicar a la comunidad educativa al completo es más sencillo si ya se ha visto algún tipo de trabajo previamente. Por ello, durante el primer trimestre del curso 2017/2018 planteamos de nuevo una práctica surgida en el GT pero que fue presentada a la totalidad del profesorado con intención de facilitar así la participación de todo el alumnado del centro.

1 - En este enlace se puede ver en qué consistió el proyecto y trabajo de BOA MISTURA <http://www.boamistura.com/#/project/te-comeria-a-versos>).

2 - Vídeo fruto del proyecto realizado en el colegio en el que se observa el momento en el que el alumnado se encuentra las creaciones puestas en el centro educativo <https://www.youtube.com/watch?v=YgM9xixdRJU>

Inspirándonos en el Land Art y más específicamente, teniendo como referente teórico el trabajo del artista Agustín Ibarrola, planteamos realizar desde el GT una nueva propuesta en las Navidades del curso académico 2017/2018.

Tras una primera reflexión entre los docentes que formaban el GT sobre qué tipo de práctica sería más adecuada realizar, se decidió que cada alumno llevara una piedra del entorno, de su Municipio. Tendrían que decorarla primero: pintarla con la técnica que eligieran para posteriormente poder crear una composición en la entrada del centro.

Con todas las piedras decoradas se creó una espiral, tal y como propuso el propio alumnado. Con el paso de los días, esta composición iba creciendo, iban siendo cada vez más el número de piedras que estaban en la propia creación de una manera totalmente espontánea. Tanto familiares como alumnado iban añadiendo su aportación con el paso de los días.

Igualmente, el lugar de juego y experimentación que propició este espacio podía verse diariamente tanto a la entrada como a la salida del colegio.

Junto con la base teórica y artística de esta actividad, hay toda una serie de valores que acompañaron a la práctica y que fueron trabajados en el aula: principios del Land Art, trabajos y artista englobados en este estilo, posible técnicas para decorar las piedras, etc



Figura 1. Realización de los alumnos del trabajo colaborativo. Fuente: propia.

Fue el propio alumnado el encargado de idear y de hacer la creación conjunta en la entrada del colegio. Ese era el lugar idóneo con el que poder compartir el trabajo con sus familiares y con todo el centro y en el que podían interactuar así como experimentar libremente con su obra.

“Humanae, Arcitones”. Fotografía.

Aprovechando la llegada del Día de la Paz del curso 2017/2018, planteamos un trabajo también a nivel de

centro, presentado a la totalidad del claustro y basado en el proyecto de la artista Angélica Dass y su proyecto Humanae.

El comienzo de la actividad se iniciaría con el visionado de uno de los vídeos de la artista A.Dass en el que explica en qué consiste el trabajo así como la justificación del mismo. Tras una posterior reflexión en torno al color de la piel, se pondría en práctica en cada aula el trabajo por parte de los alumnos.

Cada uno debía componer, experimentar y crear el que consideraba que era su verdadero tono de piel. Para ello debían realizar las mezclas oportunas hasta llegar a conseguirlo. Tras un periodo individual de investigación, experimentación y creación de su tono de piel, debían colorear a una foto en blanco y negro de ellos mismos que había sido facilitada por sus docentes.

Además de tratarse de un trabajo con una profunda reflexión en torno a los valores del ser humano, podía vincularse y ser relacionado con el desarrollo del Día de la Paz. Consideramos oportuno e interesante hacer una creación de gran impacto en el centro con la colaboración de todos los estudiantes del colegio. Pero tenía que tener un cierto toque personal. Inspirándonos en el trabajo de A.Dass, teníamos que personalizarlo. Por ello, debido a las características del centro, no podíamos hacer fotos de cada alumno, pero sí copias impresas.



Figura 2. Realización de los alumnos del trabajo colaborativo. Fuente: propia.

El trabajo fue colocado en la entrada del centro para que todo aquel que viniera pudiera verlo y reflexionar/comentar en torno al mismo. Además se trata de un lugar en el que los alumnos pueden compartir y explicar esta propuesta con sus familiares.

Big Valisse. Museo Thyssen.

La última de las actividades que vamos a narrar, fue fruto de un proceso de colaboración junto con el Museo Thyssen de Madrid.

Esta idea surgió del proyecto e innovación docente “Musaraña”³ que tiene el propio Museo. Una de sus finalidades principales es la de promover un nuevo acercamiento de las artes tanto a los niños como a sus docente, un tipo de vinculación más cercana entre las aulas con en el propio Museo.

Como docente, he tenido la posibilidad de participar en diversos encuentros organizado por el proyecto “Musaraña” en el Museo. Además de haber asistido a diversos talleres realizados y promovidos por el proyecto como docente, debido a la vinculación que se ha generado con el propio Museo, tanto los alumnos como el propio centro educativo en el que trabajo, se han visto beneficiados por esta colaboración existente.

Debido a este vínculo entre el Museo-docente-escuela-alumnos hemos tenido la posibilidad de participar en uno de sus proyectos denominado “Big Valisse”.



Figuras 3 y 4. Realización de los alumnos del trabajo colaborativo. Obra conjunta y obra del aula. Fuente: propia.

Dentro de esta propuesta promovida por el propio Museo, varios centros repartidos por la geografía española tienen la oportunidad de realizar un trabajo artístico colaborativo. En esta práctica, cada centro elegido para participar, tiene que decorar una de las cajas que componen la maleta. Para ello, tienen como fuente de inspiración las obras de dos artistas con obras en el Museo Thyssen: Joseph Cornell y Kurt Schwitters.

Los propios alumnos son los encargados de elaborar y hacer su propia caja. Lo tienen que crear en función de su propia identidad, de lo que ellos sienten que los identifica como alumnos, como personas, como colegio y como territorio. En definitiva la identidad con la que ellos se sienten identificados.

Una vez que habíamos sido elegidos para colaborar con el proyecto, que nos escogieron como centro para recibir esta maleta durante el mes de marzo de 2018, desde el GT establecimos una serie de acuerdos para ofrecer la posibilidad a todo el centro educativo de poder hacer esta creación.

Los encargados de crear e intervenir en la caja, finalmente serían aquellos que, como clase, hubieran mostrado las ideas más creativas, coherentes y acordes con la identidad del alumnado y del propio centro. Finalmente se decidió que sería una obra conjunta entre dos grupos del centro del sexto curso puesto que sus ideas y planteamientos eran interesantes y acordes con la propuesta e ideario de la actividad.

Gracias a la participación en esta obra de creación colectiva tanto a nivel de centro, pudimos trabajar un mayor conocimiento del territorio físico y afectivo del centro escolar, así como conocer conceptos como Museo portátil, creación colaborativa, elaboración artística, identidad, etc.

Durante el mes que estuvo maleta en el centro, fueron muchas las sesiones en las que hubo que reunir a las dos clases para acordar ideas, realizar trabajos, tomar decisiones, etc. Un proceso de creación colaborativa y auténtica, en el que fueron los alumnos los encargados de tomar decisiones en cuanto a su obra. Los docentes de los dos grupos encargados de la elaboración, estábamos con ellos para orientarlos y guiarlos en su labor.

Además, en futuro inmediato esta obra será expuesta en las salas del Museo Thyssen de Madrid, algo de lo que los alumnos eran concedores y que no hizo otra cosa que aumentar el interés y entusiasmo en su tarea.

3 - Enlace en el que se puede ver en qué consiste el proyecto “Musaraña” del Museo Thyssen de Madrid. <https://www.educathyssen.org/profesores-estudiantes/musarana>

Reflexiones

Finales

Con experiencias de Arte Comunitario que han tenido como referente el trabajo de artistas contemporáneos, hemos conseguido comenzar a cambiar y transformar la perspectiva de la Educación Artística en nuestro centro educativo.

Atendiendo a los resultados observados en nuestro centro educativo y teniendo en cuenta nuestra propia experiencia, podemos afirmar la necesidad de incluir este tipo de prácticas puesto que son beneficiosas para toda la comunidad educativa. A nivel profesional para los docentes encargados del área de Educación Artística y a nivel competencial para el alumnado.

Los primeros pasos en todo cambio y evolución en la práctica educativa, los comienzos, pueden resultar difíciles. Se trata de una auténtica aventura aceptar e introducir los cambios necesarios en las aulas sin tener una formación adecuada e incluso una carencia en la sensibilidad artística. Sin embargo, cuando los maestros innovan y transforman su práctica tradicional en grupo, partiendo de propuestas comunitarias, están comenzando a adquirir las competencias necesarias para el trabajo en el área de una manera confortable. Además, los alumnos ganan en la adquisición de las competencias básicas, en este caso, la competencia artística y cultural.

En conclusión y partiendo de nuestra experiencia práctica, la implementación de propuestas de Arte Comunitario basadas en el manejo del arte más contemporáneo, es incuestionable en el futuro más inmediato de los centros educativos. Las competencias profesionales que se desarrollan en los docentes así como los beneficios obtenidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje del propio alumnado son el reflejo más evidente de la necesidad de realizar propuestas de este tipo en los centros educativos

Realizando nuevas dinámicas de Arte Comunitario, prácticas alejadas de la praxis tradicional y teniendo como apoyo fundamental la iniciativa de un pequeño grupo de docentes en los inicios, lograremos un gran impacto en la comunidad educativa que consigue fomentar el debate y la reflexión ante las tradicionales maneras de plantear el trabajo en Educación Artística. En conclusión, podemos afirmar que partiendo de una iniciativa unipersonal de un docente con deseo y voluntad de promover la revaloración de una asignatura como es la de Educación Artística y comenzando a realizar prácticas de Arte Comunitario de manera progresiva en el centro educativo, se consiguen modificar e innovar el tipo de dinámicas tradicionales realizadas.

Bibliografía

- Abad Molina, J (2009). *Iniciativas de educación artística a través del arte contemporáneo para la escuela infantil* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense, Madrid.
- Eça, T. (2013). Submergir-se: incorporar espaços (in) habitáveis. *GEARTE* (1), 58 -71.
- Efland, A. (2002). Una historia de la educación del arte: Tendencias intelectuales y sociales en enseñanza de las artes visuales. Barcelona: Paidós.
- Efland, A. (2004). Arte y Cognición: la integración de las artes visuales en el currículum. Barcelona: Octaedro.
- Efland, A., Freedman, K. & Sthur, P. (2003). La educación en el Arte Posmoderno. Barcelona: Paidós.
- Bosch, E. (2009). Un lugar llamado escuela. Barcelona: Graó.
- Borriaud, N. (2006). Estética Relacional. Buenos Aires, Adriana Hidalgo.
- Borriaud, N. (2007). Postproducción. Buenos Aires: Adriana Hidalgo.
- Manning, E. (2016). *The minor gesture: Thought in the act*. Bogart, Georgia: Duke University Press.
- Giráldez, A. (2007). La competencia cultural y artística. Madrid: Alianza.
- Hernández, F. (2000). Los proyectos de trabajo: la necesidad de nuevas competencias para nuevas formas de racionalidad. *Educar*, 26, 39-51.
- Jiménez, L., Aguirre, I. y Pimentel, L. (Coords.) (2011). *Educación artística, cultura y ciudadanía*. Madrid: Fundación Santillana y Organización de Estados Iberoamericanos (OEI).
- Lyotard, J.F. (1989) *La condición posmoderna: informe sobre el saber*. Madrid: Cátedra.
- Marcellán-Baraze, I., Calvelhe, L., Agirre, I. & Arriaga, A. (2013). Estudio sobre jóvenes productores de cultura visual: evidencias de la brecha entre la escuela y la juventud. *Arte, Individuo Y Sociedad*, 25(3), 525-535. doi 10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n3.4075
- May, H.M. (2013). *Educating artists beyond digital: understanding network art and relational learning as contemporary pedagogy* (Tesis doctoral). University of British Columbia. Recuperada de <https://open.library.ubc.ca/cIRcle/collections/24/items/1.0103349>
- Oliveira, M. (2015). *A Arte Contemporânea para uma Pedagogia Crítica*. Porto: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual.
- Oliveira, M. (2017). *A educação artística para o desenvolvimento da cidadania: atividades integradoras para o 1º ciclo do ensino básico*. Porto: Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual. Disponible en <http://www.apecv.pt//APECVPublications/Oliveiramonica2017edartAPECVed.pdf>.
- Palacios, A. (2009). El arte comunitario: origen y evolución de las prácticas artísticas colaborativas. *Arteterapia. Papeles de arteterapia y educación artística para la inclusión social*, (4), 197 - 211. doi10.5209/rev_ARTE.2009.v4.9641

A EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NO PRESENTE E NO FUTURO

Sandra Palhares

Instituto de Educação, Universidade do Minho

Resumo

Pensar a Educação Artística no presente e no futuro implica fazer uma espécie de diagnóstico que nos permita analisar as diferentes circunstâncias que condicionam e afetam o seu desenvolvimento. A questão que se encontra na origem desta reflexão considera a confluência de alguns fenômenos independentes resultantes de diversas iniciativas que contribuem de forma mais ou menos direta para que a Educação Artística emergja, desponte nas suas mais variadas formas de expressão. Este artigo reitera algumas questões que persistem até à atualidade e outras, mais diretamente relacionadas com recentes mudanças, ambicionando (humildemente) proporcionar um espaço de reflexão e debate sobre ideias e pesquisas relacionadas com as questões fundamentais da educação artística no contexto atual.

Palavras-chave

Educação Artística. Artes Visuais. Cultura Visual. Literacia Visual. Inovação.

Abstract

Thinking of Artistic Education at present and for future implicates making a sort of diagnostic that allows us to analyse the different circumstances that condition and affect its development. The question that is in the origin of this reflection considers the confluence of some independent phenomenon's resultant from different initiatives that contribute in a more or less direct form for Artistic Education to emerge and appear over the widest variety of expression forms. This article reiterates some questions that persist up to the present time and others, more related with recent changes, aspiring (humbly) to provide a place for reflection and discussion about ideas and research related to the fundamental matters of artistic education in the actual context.

Keywords

Arts Education. Visual Arts. Visual Culture. Visual Literacy. Innovation.

Introdução

Partimos de uma espécie de diagnóstico sobre a saúde da Educação Artística para refletir sobre o seu presente e tentar compreender se responde às necessidades de um mundo em plena e pujante mudança. Neste sentido, esboçamos um hipotético diagnóstico com o objetivo de analisar o contexto atual da Educação Artística para a perspetivar no futuro.

Resumimos alguns dos fatores que consideramos fundamentais e determinantes para o desenvolvimento atual da Educação Artística numa dimensão genérica ainda que ambicionando a maior abrangência possível: a Educação Artística formal e não formal, a comunicação visual, um novo tipo de consumo de serviços culturais tais como visita a exposições nos museus de Arte e noutros espaços expositivos alternativos, um aumento editorial nas Artes Visuais e na Educação Artística, a tecnologia e as transformações sociais.

Atualmente vive-se um momento extraordinário. Nunca se discutiu tanto a Educação e a necessidade de mudança e introdução de novos modelos pedagógicos que respondam melhor às necessidades dos alunos do século XXI.

Questionava-se Michel Serres no seu livro *Polegarcita*:

“?Por qué a Pulgarcita le interessa cada vez menos todo lo que dice el porta-voz? Porque frente a la oferta creciente de saber que cubre una extensión inmensa, accesible siempre puntual y desde cualquier lugar, una oferta puntual y singular se vuelve irrisoria. La cuestión se planteaba cruelmente cuando había que desplazarse para descubrir un saber escasso y secreto. Ahora es accesible, sobreabundante, incluso en pequenas cantidades que Pulgarcita lleva en el bolsillo, debajo del pañuelo. La ola de acceso al saber es tan alta como la ola de parloteo” (Serres, 2014, p.57).

São já vários os projetos que decorrem atualmente um pouco por todo o mundo e que vão implementando e ensaiando novas experiências pedagógicas com o objetivo de adequar a educação à contemporaneidade porque de facto são muitas as transformações que ocorreram nas últimas décadas, repercutindo-se na forma como comunicamos e adquirimos conhecimento. Um conhecimento que se organiza hoje em rede, digital e hipertextual, em constante revisão e que se tornou acessível a todos de forma ilimitada e sistémica, contrariamente ao que acontecia com o conhecimento do Século XX que fragmentava o estudo por disciplinas

através de metodologias rígidas e bem mais sequenciais e repetitivas próprias do saber transmissivo e declarativo dirigido a um aluno mais passivo.

Logo nas primeiras páginas e mesmo antes de iniciar o texto do referido livro, Michel Serres coloca uma outra questão pertinente para esta reflexão:

“Antes de enseñar lo que sea a quien sea al menos hay que conocerle? Quién acude hoy día, a la escuela, a la universidad?” (Serres, 2014, p. 1).

Estas diferentes dinâmicas pedagógicas manifestam claramente uma vontade de mudança do paradigma educativo adequada aos alunos do século XXI, uma geração mutante, à qual se vai atribuindo diferentes designações tais como *millenium* e, mais recentemente, nativa digital, segundo um conceito de geração a partir de uma lógica dos hábitos do consumo e considerando os fatores demográficos, hábitos, preferências e comportamentos.

No seio destas dinâmicas e iniciativas educativas, encontra-se também a Educação Artística que foi ao longo do século XX adaptando-se aos novos tempos da arte moderna e contemporânea.

Contudo, se por um lado a Educação Artística se foi adaptando às novas formas e meios de expressão artísticas que surgiram com o advento da tecnologia e do mundo moderno, por outro, a sua representatividade no currículo foi oscilando consoante as dependências de diferentes vontades políticas educativas, estando sempre refém das prioridades que ditam as políticas do emagrecimento curricular.

No caso particular do primeiro ciclo chega a atingir mínimos quase históricos na aprendizagem efetiva, já que, a matriz curricular atribui o mínimo de 3 horas semanais letivas às Expressões, independentemente, de se constituir por 4 domínios distintos que passamos a recordar: Físico-Motora, Musical, Dramática e Plástica e, não obstante ser uma das áreas disciplinares de frequência obrigatória e componentes do currículo. Estes constrangimentos temporais combinados com a falta de formação específica dos professores generalistas muito têm contribuído para manter a baixa representatividade e a aprendizagem não efetiva destes domínios. Apesar da previsão equitativa na distribuição do número de horas dedicado às Expressões ao longo do ano letivo pelos quatro domínios, o número de horas a dedicar a cada um deles, em cada semana, está dependente da escolha ou não da natureza das propostas metodológicas a realizar nessa semana.

Talvez a recente introdução das provas de aferição no 2.º ano de escolaridade do 1º ciclo na área das expressões artísticas impulse um maior interesse pela

educação artística, independentemente da discussão sobre a necessidade e a eficácia destes novos instrumentos de avaliação dirigidos às áreas das Expressões. Inclusivamente, podemos interpretar estas provas como um indicador de mudança, levando-nos a ponderar se não é já um reconhecimento do contributo da Educação Artística no desenvolvimento de competências essenciais.

Projetos, Redes, Organizações, Cultura Visual

Chegados a este ponto, importa agora trazer para reflexão alguns dos projetos pilotos da Educação Artística que emergem um pouco por todo o território nacional, tanto no âmbito da educação formal como no âmbito não formal para refletir sobre alguns dos princípios comuns que os norteiam e o investimento em novos recursos pedagógicos, estéticos ou tecnológicos com o propósito de motivar e interessar o aluno pelas matérias curriculares. Independentemente de uns projetos serem mais dialogantes com os artistas e a arte, todos partilham a vontade de transformar a escola.

Crearte (Creative School Partnerships with Visual Artists) foi um projeto Europeu Erasmus + fundado por vários parceiros de 5 países e organizado por izADS/FBAUP, APECV, INSEA, concebido para experimentar pedagogias baseadas nas práticas da arte contemporânea que começou em 2015 e terminou em 2017. A missão do Create foi a promoção de um espaço criativo na educação para ativar a participação ativa dos alunos, a disposição para experimentar, cooperar, imaginar, pensar e aprender de maneira atrativa, estimulante e eficiente, focando-se na promoção das artes visuais e da cooperação com artistas visuais na formação de professores em serviço com o propósito de transformar e enriquecer a vida escolar das crianças. Em Portugal, 24 professores colaboraram com 14 artistas e desenvolveram projetos em 13 escolas do primeiro ciclo e com a participação de 560 crianças.

O Projeto 10X10 – Fundação Calouste Gulbenkian foi outro projeto piloto que teve início no ano letivo de 2012/13, prolongando-se até ao ano de 2016/17 e que promoveu a colaboração entre artistas e professores de diversas disciplinas do ensino secundário que resultaram em ações concretas experimentadas no contexto de sala de aula designadas por micro pedagogias, conceito introduzido por Maria Assis responsável pela direção do projeto. O objetivo de 10X10 é o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem eficazes na captação de atenção, motivação e envolvimento dos alunos em sala de aula.

O «Projeto Retratos» decorreu de uma parceria estabelecida entre o Jardim-de-Infância OSMOPE (Instituição Particular de Solidariedade Social com as valências de Creche, Jardim de Infância e 1º Ciclo), na cidade do Porto e o Museu de Serralves e onde a Educação pela Arte constitui uma ferramenta a partir da qual se podem enriquecer as práticas educativas. A OSMOPE defende que a mobilização das formas e processos da criação artística e cultural, constituem ferramentas imprescindíveis de uma educação “sensível” em todo o significado da palavra: sensível porque mobiliza potenciais e aptidões de desenvolvimento sensorial, recursos e formas expressão e de representação, e meios/instrumentos de descoberta e de indagação.

O programa “Pegada Cultural – Artes e Educação”¹, dependente da Direção Geral das Artes foi o único programa cultural no âmbito dos apoios financeiros EEA Grants, incidindo diretamente na ligação entre a cultura e a educação nas escolas públicas. Teve a duração de 3 anos, encerrando em 2016. O desenvolvimento dos nove projetos financiados junto de públicos tão específicos (crianças e jovens) relevou um efeito democrático e substancial segundo as entidades Portuguesas e Norueguesas que estabeleceram parcerias enquanto promotores dos 9 projetos artísticos. Vale apenas importar alguns dos números do programa porque afinal são eles que ditam os resultados dos rankings da educação: 9 Projetos artísticos financiados; 89 Parcerias com 14 organizações de países doadores; 43 Entidades artísticas portuguesas envolvidas nos 9 projetos; 75 Escolas das cinco regiões de Portugal Continental; 34 Municípios parceiros; 122 Novos eventos culturais, numa média de 7 novos eventos culturais por mês; 218 Apresentações realizadas em itinerância por todo o país; 11.252 Estudantes impactados em 75 escolas; 3.165 Pessoas localmente envolvidas na pro-

1 - <https://www.dgartes.gov.pt/pt/node/203>

dução dos 9 projetos; 23.167 Pessoas somam o total do público (estudantes, famílias, entre outros).

Certamente, ficarão omissos muitos outros projetos cujas boas práticas educativas são merecedoras de menção, mas resgatar projetos que vão decorrendo de forma mais anónima pode se tornar uma tarefa quase impossível. No entanto, quis o destino que o efeito das boas práticas da Educação Artística chegasse até nós pela voz de uma criança: haverá melhor forma de resgate da ação educativa? Resta acrescentar que a formação académica da educadora Daniela Soares, responsável por dita ação foi realizada na Escola Superior de Paula Frassinetti.

Na continuação, referimos outros projetos educativos que vão sendo divulgados pelas práticas e intencionalidades pedagógicas diferenciadoras e, em certa medida, coincidentes com alguns dos princípios que caracterizam os projetos mencionados, legitimando assim a coerência do respetivo conjunto.

Começamos por uma referência inquestionável quando falamos da escola do século XXI em Portugal: a Escola da Ponte situada no concelho de Santo Tirso, distrito do Porto, constituindo-se já como um catalisador fortemente inspirador para todos aqueles que pensam a escola do futuro, fazendo eco na discussão sobre educação.

A Escola Básica da Ponte é uma escola com práticas educativas que se afastam do modelo tradicional, organizando e gerindo a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem segundo uma lógica de projeto e de equipa, estruturando-se a partir das interações entre os seus membros. A sua estrutura organizativa, desde o espaço, ao tempo e ao modo de aprender exige uma maior participação dos alunos tendo como intencionalidade a participação efetiva destes em conjunto com os orientadores educativos, no planeamento das atividades, na sua aprendizagem e na avaliação.

De Ponte de Lima chega-nos um caso exemplar no plano dos projetos piloto e no plano da autonomia e flexibilidade, dois conceitos muito necessários quando se fala de inovação, destacando-se, entre outros, a participação nos projetos Creative Classroom Lab, Co-Lab, Interactive Working Spaces da European Schoolnet, algumas redes de inovação educativa: o Agrupamento de Escolas do Freixo, escola pública com valências do Pré-Escolar ao 9.º ano.

A partir do Agrupamento de Escolas do Freixo vamos abordar sucintamente um tema muito premente na atualidade: a integração da tecnologia na educação. Se é verdade que este Agrupamento é sinónimo da inovação tecnológica -reconhecimento pela Microsoft Corporation, pelo quarto ano consecutivo, como Sho-

wcase School, distinguindo ainda nove professores como Microsoft Expert Educator, também é verdade que não parece render-se aos encantos fáceis e imediatos da tecnologia. No resultado da procura das melhores formas de interação entre os alunos, os gadgets e as soluções informáticas que se revelem mais eficazes para a aprendizagem, nesta escola implementa-se o uso da caneta digital em detrimento do teclado: escreve-se no ecrã em vez de teclar.

E, segundo um estudo realizado na Universidade de Ciência e Tecnologia da Noruega, a escrita e o desenho com a mão deixa mais marcas neuronais, envolve mais sentidos, desenvolve mais a memória, tornando o processo de aprendizagem mais efetivo. (Rudd Van Der Weel & Audrey Van Der Meer, 2017).

Ora, a Educação Artística pode ter um papel ativo e determinante porque tende a cumprir-se muito com as questões prementes relativas à perceção e aos sentidos, permitindo ampliar a experimentação com os novos interfaces numa outra dimensão, a estética. De facto, vivemos num momento extraordinariamente rico no que diz respeito à diversidade e à pluralidade dos meios, formas, expressões e que, em certa medida, propiciam a expansão estética e favorecem cruzamentos inesperados entre os modos de fazer mais ancestrais e os modos de fazer dos novos interfaces e das novas tecnologias.

Ainda a norte do país, mais precisamente, na cidade do Porto, o Projeto Arco Maior (2013) é uma nova proposta educativa dirigida aos jovens alunos que abandonaram as escolas e que aposta em abordagens educativas inovadoras com o objetivo principal de engajar os jovens alunos com projetos adequados e dirigidos ao perfil dos alunos e dos contextos onde se inserem, erradicando o abandono e promovendo a efetiva inserção social.

Já mais a sul do país, a escola Jardim do Monte tem como objetivo proporcionar às crianças um percurso escolar que lhes permita desenvolver capacidades de aprendizagem, no âmbito do seu desenvolvimento global e em harmonia com os ritmos da natureza, segundo os fundamentos educativos de Rudolf Steiner (pedagogia Waldford: reconhecida a sua qualidade educativa um pouco por todo o mundo e oposta a uma aprendizagem rápida, as crianças só começam a ler aos sete anos, a primeira etapa escolar da aprendizagem vem através do jogo e a académica fica em segundo plano, os horários rígidos e a sobrecarga são postos de lado, etc.).

Seguindo a mesma orientação pedagógica e um pouco mais a sul, em pleno centro da cidade de Lisboa,

a Casa da Floresta, nasceu em 2004, assumindo-se como uma Escola Waldorf associada da Asociación de Colégios Waldorf Ibérica e fruto da sinergia de um grupo de famílias, unidas pela necessidade de questionar e reequacionar a ideia de escola e educação. Na Casa Verdes Anos – Escola da Floresta, cada criança/jovem é um ser único, a quem deve ser proporcionada uma caminhada escolar única: uma caminhada para a construção da sua identidade pessoal, tendo em vista a sua evolução física, emocional, espiritual e de acordo com o seu projeto educativo cujos pilares essenciais são a filosofia holística, a responsabilidade social e a conexão com a natureza.

No que diz respeito ao Ensino Doméstico em Portugal e, segundo dados do Ministério de Educação, em 2016, já estavam matriculados 619 alunos no ensino Doméstico. O projeto Mundo Pula está contabilizado dentro deste conjunto, descrevendo-se como uma Comunidade de Aprendizagem com crianças/jovens baseada na metodologia de projeto e inspirada pelo Movimento da Escola Moderna, tendo por balizas os conteúdos programáticos definidos pelo Ministério da Educação. Como referimos acima, muitos outros projetos pedagógicos vão emergindo no território português e além-fronteiras e, certamente que, esta humilde auscultação terá deixado escapar muitas propostas consentâneas com a ambição de mudança. Todavia, não foi nossa intenção realizar uma inventariação ou mapeamento, mas sim rastrear algumas propostas que pudessem, de algum modo, ajudar a ilustrar a confluência de fatores que consideramos determinantes para a desejada e necessária transformação do paradigma educativo.

Terminamos com um projeto que tem vindo a ganhar um interesse crescente, extrapolando as fronteiras do país de origem, a Espanha: a Fundación Jesuitas Educación, na Catalunha. O seu modelo educativo inovador combina princípios de diferentes pressupostos teóricos desde a perspetiva do trabalho interdisciplinar por projetos e a sua ambição é, justamente, transformar a educação adequando-a aos nossos dias.

Para além da dinâmica inovadora dos projetos pedagógicos emergentes, convém ainda salientar o trabalho realizado pelas diferentes redes, organizações e associações, no âmbito da divulgação de ditos projetos, agregando-os pela lógica dos princípios basilares que justificam a partilha de práticas pedagógicas, propiciando emparceiramentos ao nível da educação artística ou, simplesmente, ao nível da inovação, da renova-

ção e da transformação dos sistemas educativos. De seguida, referimos algumas organizações enfocadas na Educação Artística, seguidas de outras com outro tipo de enfoque, mas com as quais partilham a ambição de mudar a escola. A INSEA - Sociedade Internacional de Educação Através da Arte, é uma organização não-governamental filiada na Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Os membros da INSEA acreditam que a Educação através das artes, pelas e com as artes constitui um meio natural de aprendizagem em todas as etapas do desenvolvimento do indivíduo, promovendo valores e disciplinas essenciais à formação plena, tanto a nível intelectual como emocional e social dos seres humanos. A longevidade da INSEA é uma prova da grande militância e resiliência desta organização no que diz concerne à educação pela arte.

A APCEV é uma Associação de profissionais ligados à educação das artes visuais; professores de Educação Visual; professores de Disciplinas de artes visuais; professores e educadores interessados na educação através da arte, investigadores e artistas.

A European Schoolnet, já referida anteriormente a propósito do Agrupamento das Escolas do Freixo, é uma rede dos 34 Ministérios de Educação europeus com sede em Bruxelas. Esta organização sem fins lucrativos tem como objetivo levar a inovação na educação e na aprendizagem a todos intervenientes-chave: Ministérios da Educação, escolas, investigadores e parceiros.

A Ashoka é a maior organização multinacional de empreendedorismo social. O projeto das Escolas Changemaker é na sua essência um processo que visa reconhecer escolas que se destaquem por uma visão da educação alinhada com aquilo que a Ashoka preconiza: uma educação que incentive a capacitação de jovens para liderarem processos de mudança, trabalhando em equipa e de uma forma empática, com especial foco na geração de valor para as comunidades. Curiosamente, uma das cinco escolas portuguesas distinguidas em 2017 por esta organização foi considerada, em simultâneo, uma das dez piores escolas a nível nacional, segundo a lógica dos rankings: a Escola Básica Integrada de Rabo de Peixe, nos Açores que integra o conjunto das cinco escolas nomeadas que passamos de seguida a enumerar: o Agrupamento de Escolas do Freixo, em Viana do Castelo, o Colégio de São José, em Coimbra, a Escola Profissional Magestil e a Park International School, ambas em Lisboa.

A AICE (Associação Internacional de Cidades Educadoras) é uma Associação sem fins lucrativos, constituída

como uma estrutura permanente de colaboração entre governos locais comprometidos com a Carta de Cidades Educadoras, que é um guia de orientação para as cidades que a integram e disponibiliza um Banco de Experiências. Em Portugal, já são 70 as cidades associadas. Recentemente em Portugal, foi formalmente constituída a rede ACIRES XXI - Associação Círculos de Inovação (da Rede Educação Século XXI). A Associação tem como objetivo a promoção da constituição de Círculos de Inovação na escola pública portuguesa; a criação de uma rede de escolas inovadoras; o desenho, elaboração, implementação e acompanhamento de projetos de ação educativa; o desenvolvimento de ações de consultoria educativa e organizacional; a organização de eventos educativos (congressos, encontros, simpósios), a realização de ações de formação profissional e o estabelecimento de protocolos e parcerias com todas as entidades que contribuam para a inovação do modelo pedagógico-educativo da escola pública e do sistema educativo.

Perante esta panorâmica cabe perguntar: qual o denominador comum entre os diversos projetos e respetivas redes ou associações? Parece ser a vontade de mudança do paradigma educativo e a necessidade urgente de procurar soluções capazes de responder ao desafio de encontrar o modelo educativo adequado ao século XXI. Em todos os exemplos alternativos referidos a flexibilidade curricular e a autonomia são princípios imprescindíveis e determinantes para a mudança efetiva. Importa ainda referir que a grande maioria dos projetos mencionados manifestam a valorização dos processos de aprendizagem que fomentam um maior desenvolvimento e complexidade cognitiva em detrimento do conhecimento declarativo e transmissivo, essencialmente, assente na capacidade de memorização e que, segundo alguns especialistas da educação, secundariza a desejável complexidade cognitiva.

Para além dos projetos escolares e das redes educativas, o crescimento dos serviços educativos nos Museus de Arte, sejam eles de Arte Antiga, Moderna ou Contemporânea, têm sido fulcrais para o desenvolvimento da Educação Artística. Atualmente, a oferta da educação não formal é bem mais diversificada, constituindo-se a partir de outras áreas expressivas como são o teatro, a música e o cinema nas suas mais variadas categorias que vão desde a animação, curtas-metragens até ao documental.

Alguns serviços educativos são já reconhecidos como instituições didáticas fundamentais pelas comunidades educativas com as quais estabelecem parcerias, como é o caso do Museu de Serralves, nomeadamente,

ao nível dos projetos com escolas, contribuindo ainda para a necessária formação de públicos, tal como serve de exemplo o projeto Retratos referido antes.

E, falando de museus e instituições, convém abrir um parêntese relativamente à oferta cultural em Portugal. Comparando a agenda cultural do pré e pós 25 de Abril, há de facto um aumento exponencial sem precedentes, tanto ao nível da oferta da programação como ao nível da oferta dos equipamentos.

Vale a pena listar algumas das principais instituições culturais que foram surgindo nas últimas duas décadas na região Norte de Portugal e um pouco por todos os distritos ainda que se reconheça uma maior incidência e concentração no distrito do Porto. Listá-las pode facilitar a perceção e especulação sobre o impacto mais ou menos direto da oferta cultural na Educação Artística e, eventualmente, ajuda a reconhecer a importância das parcerias estabelecidas entre instituições culturais e escolas. Estas sinergias repercutem-se em práticas educativas que contribuem para o alargamento do território da ação educativa em contexto formal e não formal, através do diálogo e da partilha de experiências de todos. Justo também será referir o contributo dos poderes locais, independentemente, das oscilações de poder político-partidárias. Uns mais, outros menos, todos contribuem para a formação de públicos, para uma maior consciencialização e, subsequente, valorização do património cultural.

Resta sublinhar ainda o contributo da Arquitetura Contemporânea Portuguesa, destacando Álvaro Siza Vieira e de Eduardo Souto Moura, dois nomes incontornáveis da arquitetura nacional, ambos premiados com o prestigiado prémio Pritzker e responsáveis por alguns dos projetos referenciados na seguinte seleção de equipamentos culturais que, como referimos antes, está circunscrita à região Norte do território nacional:

Fundação de Serralves, Porto;
Museu Nacional de Soares dos Reis, Porto;
Casa-Museu Marta Ortigão Sampaio, Porto;
Árvore – Cooperativa de Atividades Artísticas, Porto;
Galeria Municipal Almeida Garret; Porto;
Fundação José Rodrigues; Porto;
Fundação Júlio Resende, Porto; Casa da Arquitetura; Matosinhos;
Solar Galeria de Arte Cinemática, Vila do Conde;
Museu Internacional de Escultura Contemporânea de Santo Tirso, Santo Tirso;
A Fundação Cupertino de Miranda, Vila Nova de Famalicão;
Casa das Artes de Vila Nova de Famalicão, Vila Nova de Famalicão;

Fórum Arte Braga, Braga; Centro Cultural Vila Flor, Guimarães;
 Centro Internacional das Artes José de Guimarães, Guimarães;
 Museu Municipal Amadeo de Souza Cardoso, Amarante;
 Núcleo de Arte da Oliva; São João da Madeira;
 Museu de Arte Contemporânea Nadir Afonso, Chaves;
 Museu do Côa, Vila Nova de Foz Côa;
 Centro de Arte Contemporânea Graça Morais, Bragança.
 A par do conjunto descrito, consideramos um outro fator que se tem revelado determinante para o desenvolvimento da Educação Artística ainda que de forma mais indireta: o turismo cultural.

Segundo uma lógica de mercado, os museus passaram a ser instrumentos de um turismo cultural que utilizam estratégias de marketing para promover exposições e arquiteturas mediáticas com vista a atingir efeitos `blockbusters`. Recordemos o que sucedeu em Bilbao. A criação do Museu Guggenheim impulsionou a reabilitação da cidade, desencadeando um notável desenvolvimento económico da região, surtindo efeitos noutras dimensões que ultrapassam a mera questão da formação de públicos, contribuindo para uma maior consciencialização do património cultural.

Independentemente das diferentes repercussões da continuada estratégia relativa à democratização turística, o turismo cultural vai conseguindo, por vezes, captar e fidelizar um público para as Artes Visuais que, à partida é supostamente improvável. Neste sentido, as circunstâncias descritas geram, fomentam um maior interesse pelas Artes Visuais e, de forma mais ou menos direta vão desencadeando também um maior desenvolvimento da Educação Artística.

Com efeito, o mundo mudou e, hoje consumimos mais cultura, comunicamos com mais imagens e, nos últimos anos, até passamos a `ver` livros álbuns (narrativas visuais em detrimento da narrativa tradicional). E, falando em livros e, mais especificamente, no que diz respeito à Arte e à Educação Artística, nunca como hoje, a atividade editorial foi tão intensa apesar das inúmeras e recorrentes mortes anunciadas do formato livro.

De facto, num mundo tão global como o nosso, a linguagem visual vai ampliando o seu espaço de atuação e interação porque ultrapassa as barreiras linguísticas e permite uma comunicação universal e imediata.

Para além de consumidores de imagens, hoje somos também produtores de imagens e mensagens visuais que circulam à velocidade de um *click*. Entre *uploads* e *downloads* – entre a produção e construção de imagens versus receção, urge educar o olhar no mundo hiper-

-comunicado, onde as imagens circulam livremente e alimentam uma panóplia de redes que vão fomentando a partilha de fotografias e ou vídeos. Vale a pena recordar o poder alcançado por algumas das redes sociais pela dimensão e espaço que conquistaram na vida da grande maioria dos comuns mortais, como o *Facebook*, o *Pinterest*, o *Youtube*, o *Snapshat*, o *Instagram*, o *Tumblr*, o *Mysapce*, o *Flickr*, o *WhatsApp*, o *Photobucket*, o *Twitter*, etc. Neste sentido, podemos especular sobre o quanto algumas dessas redes sociais impulsionam e fomentam a tendência para uma certa compulsão relativa à produção de imagens, contribuindo, por outro lado e em certa medida, para o aumento exponencial da sua produção e circulação, partilhando-as e gerindo-as de acordo com temáticas, gostos, coleções e *boards*. Todos somos fotógrafos, todos somos produtores de vídeos segundo uma lógica estética bem mais `doméstica` e que, se foi tornando a grande matéria de consumo das redes sociais e, cujo expoente máximo parece ser a *selfie* -um conceito de autorretrato tão democrático e antagonicamente diferente dos artistas modernos.

Ao universo do imaginário estético doméstico, juntam-se ainda imagens de obras de arte ou as de artistas icónicos, outrora muito circunscritas a uma circulação bem mais erudita. Atualmente são também matéria de consumo para a cultura de entretenimento, integrando o glossário visual da cultura popular. Um exemplo emblemático desta nova condição é a personagem criada à imagem dos autorretratos icónicos que imortalizaram a pintora mexicana *Frida Khalo*, no recém-premiado filme *COCO* da *Disney Pixar* na categoria de filmes de animação, contribuindo muito provavelmente, para o recente e crescente fenómeno da sua popularidade à escala global.

Para além da indústria de entretenimento, é cada vez mais frequente encontrar na moda e na publicidade imagens de obras de arte, inspirando outro tipo de `criadores` que, por sua vez, se apropriam de reproduções de algumas obras de Arte, incorporando-as em diferentes produtos de consumo. Essa apropriação tem gerado, em alguns casos, muita popularidade a determinadas obras de arte mesmo que, muito provavelmente, a grande maioria dos consumidores desconheça as respetivas origens.

Se, por um lado a moda tem utilizado a imagem de algumas obras de arte, por outro, vão surgindo colaborações no sentido inverso, tal como a que aconteceu entre a marca *Louis Vuitton* e os artistas *Takashi Murakami*, *Jeff Koons*, alimentando outro tipo de polémicas.

Ainda no que diz respeito à utilização de imagens da arte na cultura popular, nos anos 90 algumas das

campanhas publicitárias de Oliviero Toscani para a marca Benetton, foram tão polémicas quanto memoráveis. Ditas campanhas incorporavam imagens/reproduções de obras de arte emblemáticas a partir da lógica do consumo e segundo uma retórica que, quase sempre, conduzia a uma espécie de denúncia social, chegando a provocar acesos debates sobre temas suscetíveis e sensíveis.

Outro exemplo sumamente ilustrativo da influência das Artes Visuais na comunicação e na cultura popular são as apropriações de algumas linguagens estéticas, particularmente a da Pop Arte, muito visível e recorrente na linguagem gráfica de muitos meios de comunicação de massas.

E assim as imagens eruditas vão circulando e competindo com as imagens populares, do entretenimento, imiscuindo-se, por vezes, de tal forma que nos levam a questionar se a Arte chega, de facto, a extrapolar os modelos dos média ou se, não estará já imersa neles. Para além do que já referimos, algumas das imagens com as quais comunicamos também se foram tornando, cada vez mais, estruturas gráficas significantes que, por sua vez, utilizam códigos mais universais.

A este propósito, dizia-nos Régis Debray que “o nosso olho ignora cada vez mais o mundo. Lê grafismos em vez de ver coisas” (1994, p. 27). Um bom exemplo da ‘leitura’ gráfica atual é o código gráfico *ColorADD* constituído por 3 símbolos adicionais criado pelo *designer* Miguel Neiva, cuja leitura do código permite a identificação da cor para as pessoas daltónicas que não as conseguem perceber de outra forma.

Ainda a propósito da leitura gráfica e, decorrente do advento do novo formato enciclopédico -*wikipédia*- já existe uma *emojipedia* que disponibiliza um conjunto considerável de estruturas gráficas significantes globais com as quais podemos comunicar em detrimento da palavra. Curiosamente, algumas dessas estruturas gráficas *emojianas* globais começam a particularizarem-se às especificidades culturais e tradicionais dos diversos contextos geográficos, convertendo-se em *emojis* verdadeiramente *glocais*.

Na verdade, a imagem hoje ganhou tal empoderamento que é frequente utilizar a expressão ‘queria ter ou criar uma imagem como’ em detrimento do objeto que se quer, alimentando uma cultura do hiperconsumo que coloca a ênfase no consumo da imagem do objeto.

Portanto e, correndo o risco de sermos muito sucintos nestas inquietações sobre a imagem (incluindo a

artística), a imagem é hoje um capital icónico muito diversificado, alimentando e potenciando o entorno imagístico da iconosfera (Gilbert Cohen-Séat), semiosfera (Yuri Lotman) e a mediaesfera (Abraham Moles). Enfim, as imagens alimentam o ecrã global de que fala Gilles Lipovetsky.

Mediante as circunstâncias anteriormente descritas e após as profundas mudanças culturais, sociais, políticas e económicas que nos trouxe o advento da tecnologia, a Educação Artística também não pode continuar refém de uma noção de arte tradicional muito aristotélica, no sentido de mimeses. Neste sentido, a Educação Artística não pode continuar a ser formulada desde essa perspetiva tradicional, conservadora, enraizada na sua praxis puramente tecnicista, circunscrita às habilidades e em prol do virtuosismo técnico assente nos cânones clássicos e cuja representação pressupõe quase sempre uma lógica de semelhança ou uma lógica simbólica, de certo modo, convencional. Definitivamente, a Educação Artística precisa de se reajustar aos novos desafios da contemporaneidade.

Conclusões

Nesta humilde auscultação ao estado da arte da Educação Artística procurámos refletir sobre aqueles fatores que, de forma mais ou menos direta, sustentam o seu desenvolvimento e, de algum modo, invertem a lógica de combate das políticas educativas tradicionais e que têm vindo a relegar para segundo plano a Educação Artística no currículo. Aliás, a Educação Artística, desde a sua génese, foi sempre uma espécie de parente pobre da Educação e, desde o último quartel do século XX, tem-se mantido refém de uma das grandes tendências políticas educativas: a necessidade de emagrecimento do currículo que vai priorizando as aprendizagens consideradas essenciais segundo lógicas economicistas que obedecem a números dos rankings e, conseqüentemente, limitando e condicionando a sua representatividade curricular. Neste sentido, temos hoje outros indicadores que nos levam a ponderar a evolução natural da Educação Artística, sincronizados com os fatores anteriormente descritos ao longo desta espécie de diagnóstico sobre a sua saúde. São: a recente revisão das Orientações Curriculares em 2016, a criação da Equipa Multidisciplinar da Educação Artística em 2012, abreviadamente designada por EEA, dependente da Direção Geral da Educação e, mais recentemente, em 2017, elaborou-se e divulgou-se o Perfil do Aluno XXI cujo teor vislumbra uma alternativa educativa. A EEA ambiciona a promoção de um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte em contexto escolar, promovendo dinâmicas de trabalho sistemático entre as instituições de cultura e as instituições escolares.

Perante estas circunstâncias é imperativo repensar a Educação Artística e as suas idiossincrasias para redimensioná-la a este admirável mundo novo. De facto, o desenvolvimento tecnológico mudou radicalmente a forma como comunicamos, tornando o conhecimento mais visualmente universal, partilhável e democrático, contrariamente ao conhecimento organizado pelo escrito e o publicado que foi o núcleo da educação até finais do Séc. XIX. De como fazer coisas com palavras, passámos a considerar fazer coisas com imagens, tanto ao nível da produção como ao nível da utilização e fruição, respondendo mais diretamente às necessidades reais da sociedade nesta encruzilhada interessante e intersticial das novas interfaces visuais.

De seguida, apresentamos a hipótese de enunciar alguns princípios constantes que identificamos entre as diversas pedagogias alternativas e a Educação Artística para especular sobre a partilha de alguns dos princípios

que as constituem, procurando-se comprovar certos padrões de ocorrência e de existência. A flexibilidade curricular e a autonomia parecem ser transversais a todos os projetos referenciados, ilustrando a hipótese de evidenciar analogias entre o conjunto diferenciado de pedagogias alternativas e a Educação Artística e, finalmente, demonstrando-se como fundamentais para os tempos de mudanças velozes que vivemos.

Neste panorama, a Educação Artística pode ainda ter uma dimensão ativista engajada na Educação para a Cidadania, o Ambiente e o Desenvolvimento Sustentável. Esta dimensão ética, moral e humana pode e deve contribuir para sensibilizar e promover atitudes e comportamentos adequados à necessária sustentabilidade no momento em que atravessamos a 4ª revolução industrial diferenciada por uma nova aceção triádica: digitalização-computação-conexão, que caracteriza o mundo híper conectado, o mundo da internet de todas as coisas e da desmaterialização procedente e sem precedentes das interfaces mais virtuais.

Portanto, a Educação Artística assente numa noção da Arte mais ativista, de agitadora de consciências, pode ajudar neste processo. E de que maneira? Refletindo sobre a Arte, importando o *modus operandi* das práticas artísticas no ensino aprendizagem, propiciando uma série de relações que são prementes e urgentes no mundo global onde permanecem conflitos de várias ordens e, onde a Educação Artística pode e deve criar espaço para promover uma educação cívica, ética a par da estética, comprometida com todos os campos de conhecimento, numa aceção, verdadeiramente, rizomática através de projetos pensados na cooperação de várias disciplinas que se cruzam e enriquecem.

As artes tendem a catalisar a proximidade, a capacidade de integração, de diálogo e fomentam a partilha de experiências que minimizam diferenças, reforçando um sentido de comunidade participativa e ativa. Através da apreciação estética, desencadeada pelos processos de observação, análise, distinção/comparação e culminando com um argumento fundamentado, a Educação Artística, favorece o desenvolvimento do juízo crítico, desenvolvendo a capacidade de comunicação e expressão criativa e, finalmente, impulsionando a criatividade - que não é sobre o que outra pessoa pensa, mas sim sobre o que cada um pensa. Para além de promover o desenvolvimento de variadíssimas competências, nomeadamente, ao nível técnico e ao nível das práticas de construção com o objetivo de experimentar, conceber e elaborar objetos e projetos, fomenta ainda a capacidade de refletir sobre as ideias que se vão desenvolvendo, logrando o tão desejável desenvolvimento reflexivo e crítico tal como

acontece com algumas estratégias implementadas por determinadas pedagogias participativas e críticas.

Na Educação Artística valorizam-se os processos de aprendizagem, envolvendo ativamente os alunos, dando-lhes tempo para que possam experienciar, contemplar, sentir e refletir de forma mais natural, espontânea, proporcionando vivências que permitam refletir sobre o que fazer para compreender, interpretar através de uma abordagem permanentemente dialética, onde se fomenta a autonomia para decidir como manifestar-se e expressar a sua perspectiva sobre um tópico, ideia, conceitos. Na Educação Artística existe espaço para o erro e para a emergência da livre experimentação e intuição que são também um modo de aprender, compreender, comunicar, transformar e até fortalecer o processo cognitivo.

Terminamos com a expectativa de que as dinâmicas descritas possam confluír em sinergias que gerem a efetiva cooperação entre os pares que advogam a Educação pela Arte, favorecendo e propiciando a sua disseminação. E assim, gradual e silenciosamente, a Educação Artística poderá ampliar a micro dimensão no currículo, expandindo-se, gradual e transversalmente pela sociedade, chegando a todos através da educação.

Bibliografia

- Débray, R. (1994). *Vida y Muerte de la Imagen*. História de la Mirada en Occidente. Barcelona: Paidós.
- Serres, M. (2014). *La polegarcita*. Barcelona: Gedisa.
- van der Meer, ALH. & van der Weel, FRR. (2017). Only Three Fingers Write, but the Whole Brain Works: A High-Density EEG Study Showing Advantages of Drawing Over Typing for Learning. *Journal List Front Psychol*,8. doi [10.3389/fpsyg.2017.00706](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00706)

PODE A CIDADE SER ESCOLA?

SERVIÇO EDUCATIVO ESE/PORTO LAZER

Susana Lopes

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Cláudia Melo

Escola Superior de Educação do Politécnico do Porto

Resumo

Partindo do entendimento da cidade como um lugar polissêmico, parcela de espaço e tempo proporcionador de aprendizagem quer através das suas infra-estruturas quer através das suas comunidades, analisa-se a capacidade da cidade como escola através dos programas de serviço educativo da Escola Superior de Educação (ESE/IPP) para poder em projetos de intervenção artística urbana da cidade do Porto, promovidos pela empresa municipal Porto Lazer. Reflete-se acerca de um sistema educativo integrado numa rede de parcerias fomentadoras da cultura, do conhecimento e da criação que constroem uma identidade socialmente participada e participativa.

Palabras clave

Cidade. Escola. Mediação. Arte. Comunidade.

Abstract

Starting from the understanding of the city as a polysemous place a space and time proportion that provides learning through its infrastructures and through its communities, the capacity of the city as a school is analyzed through the educational service programs of the Escola Superior de Educação in projects of Porto's urban artistic intervention, promoted by the municipal company Porto Lazer. It reflects on an educational system integrated in a network of partnerships fostering culture, knowledge and creation that build a socially participatory identity.

Keywords

City. School. Mediation. Art. Community

Escola na cidade

A transformação incessante dos ambientes urbanos contemporâneos, propõe a criação de conhecimento a partir da acelerada passagem do contacto com a informação, para o seu rápido processamento e apropriação. Este paradigma coloca-nos perante uma lógica de responsabilização quer individual, quer coletiva, na mobilização de informação e na criação de ambientes promotores “da aprendizagem e conhecimento como ferramentas essenciais ao desenvolvimento” (Barriga & Gomes da Silva, 2007, p. 009).

Acreditamos que é aqui que os equipamentos culturais e educativos têm um papel fundamental a cumprir, constituindo-se como espaços de acesso e construção do saber com um forte impacto no desenvolvimento cultural e social das cidades.

Mas, quando pensamos as relações humanas num espaço urbano, não podemos deixar de as considerar ambivalentes, uma vez que, por um lado, existe uma certa proximidade física entre quem nele passa, fruto do grande fluxo de pessoas, e por outro lado, existe um enorme distanciamento social provocado pela configuração das próprias cidades, por um lado, e pela enorme diversidade de culturas aí existentes. A este respeito Sennett (2008) aponta para um enfraquecimento dos sentidos e privação sensorial nos ambientes urbanos contemporâneos.

Assim, a procura de circuitos de conhecimento que unem estabelecimentos, espaços e equipamentos parece ter todo o sentido e, estes, serão com toda a certeza, responsáveis pela transformação do tecido urbano num espaço de sociabilidade, vivo, ocupado, experimentado, fruído, reinventado e alicerçado em relações de proximidade entre as dimensões espacial e humana.

Neste contexto, o trabalho próximo das comunidades parece-nos o caminho mais lógico de trilhar quando procuramos humanizar o ambiente urbano. Faz para nós todo o sentido, o trabalho com públicos, ultrapassando um pouco o princípio que tem dominado centrado na formação de públicos. Trata-se de o envolver de forma direta em todo o processo.

Entendemos, portanto, que públicos são “... [nas palavras de Teixeira Lopes] comunidades de estranhos, efémeras e contingentes, que se formam pela convocatória de um discurso e pela apropriação reflexiva de sentido. Comunidades que, no entanto, apesar de pouco cristalizadas, assentam na possibilidade de acrescentar mundos aos mundos da vida” (Barriga & Gomes da Silva, 2007, p. 5).

Assim, parece-nos fazer todo o sentido procurar nas instituições de educação e de cultura, estrutura para a construção das identidades das comunidades. Elas têm um papel determinante na promoção cultural e favorecem a integração da diversidade.

Trataremos aqui de uma reflexão a partir de uma parceria estabelecida entre duas entidades, o Município do Porto através da sua empresa municipal Porto Lazer, cujo objetivo é o de reforçar a dinâmica e a diversidade de oferta da cidade em áreas como a animação, o desporto e o lazer, e a Escola Superior de Educação do Porto, através do seu programa de Serviço Educativo promovido pela Unidade Técnico Científica de Artes Visuais.

A parceria ESE/Porto Lazer procura firmar um compromisso entre duas entidades que enquadram de forma mais ou menos direta a educação na cidade, encontrando resposta aos desafios apresentados no sentido de transformar a cidade num território educativo, onde esta pode ser entendida como escola. Um espaço urbano que proporciona aprendizagens coletivas e que necessita de mediação. Nesse sentido, o programa do Serviço Educativo estrutura-se segundo 3 grandes eixos: a comunicação, a educação e a mediação, a partir dos quais, assume o compromisso de desenvolver lógicas de cidadania ativa, fundamentais para a evolução de uma sociedade reflexiva capaz de incorporar nos seus comportamentos hábitos culturais e desenvolvendo também um sentido de pertença.

A Escola aberta: O Espaço Público de Educação

A escola acumula hoje inúmeras missões que são claramente de responsabilidade social e a intenção de a libertar progressivamente desses encargos, corresponsabilizando-se juntamente com as várias estâncias sociais em ações de consciencialização. Será assim, o primeiro passo para que outras entidades externas às escolas (famílias, comunidades locais, associações culturais, entidades laborais, igrejas, museus, organizações científicas, centros de saúde e espaços artísticos e desportivos) assumam um papel proactivo no que respeita à educação.

António da Nóvoa tem vindo a desenvolver trabalho promotor da “construção de um espaço público de educação, no qual a escola tem o seu lugar, mas que não é um lugar hegemónico, único, na educação das crianças e dos jovens. A proposta que [nos faz] (...) rompe com a tradição de ir atribuindo à escola todas as missões e inspira-se nas formas de convivialidade sugeridas por Ivan Illich” (Nóvoa, p. 14) e propõe um sistema educativo integrado numa rede de parcerias fomentadoras de cultura, do conhecimento e da criação, que constroem uma identidade socialmente participada e participativa.

No entanto, para Nóvoa, não basta atribuir responsabilidades às “... diversas entidades, é necessário que elas tenham uma palavra a dizer, que elas tenham capacidade de decisão sobre os assuntos educativos. A operacionalização desta ideia obrigará a equacionar formas de organização dos cidadãos, para o exercício destas missões, designadamente através dos órgãos locais de governo” (Nóvoa, p. 14).

Portanto, a proposta de um novo contrato educativo implica a partilha de responsabilidades por parte dos Educadores e das diversas entidades sociais, que vêm a sua missão facilitada, por um lado, pelo aumento generalizado das habilitações académicas das várias gerações, fator que possibilita uma intervenção educativa mais sólida, por outro lado, pelo aumento da esperança de vida das pessoas e da sua disponibilidade para o seu envolvimento em tarefas culturais e sociais.

Mas, apesar deste cenário de crescimento e evolução, é também notório algum desgaste em espaços e estruturas tradicionais. “Mas este argumento apenas reforça a necessidade de reconstruir solidariedades, espaços de convivialidade, de vida social e cultural, que tenham como um dos pontos centrais a educação das crianças e dos jovens” (Nóvoa, p. 15) colocando as comunidades em plena simbiose com tudo aquilo que as rodeia. Estas novas relações devem assumir-se enquanto fontes de educação e, serão elas, promotoras da transformação e alteração de reações e de atitudes, de mudanças de perceção sobre o conceito de desenvolvimento, proporcionando à comunidade as ferramentas necessárias para a educação.

Trata-se, portanto, de criar redes informais de conhecimento, geradoras de oportunidades que levam a educação além dos aspetos funcionais da formação profissional, levando-a também a incluir questões sociais e culturais, fundamentais para aprender a ser, para firmar traços culturais e criar identidade no meio da diversidade.

Por conseguinte, neste programa do Serviço Educativo, pretendemos contribuir para o referido alargamento da responsabilidade social pela educação, formando novos agentes de educação, mediadores conscientes e intervenientes no seu contexto, refletindo no *espaço e tempo* do lugar que constitui uma cidade e das suas múltiplas camadas.

O Programa do Serviço Educativo

O atual contexto favorece a comunicação pública e a participação de novos agentes de formação num espaço público da educação muito mais abrangente e muito mais democrático. O Serviço Educativo procura cumprir a dupla função de responder às exigências de lazer e de fruição da sociedade contemporânea e tem como desafio principal criar oportunidades para o desenvolvimento de novas formas de relacionamento com os públicos, enquadradas e contextualizadas em renovados formatos e espaços.

Assim, este projeto de oferta educativa, por um lado, pretende oferecer a possibilidade aos alunos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias Artísticas de integrar um programa cultural enquanto mediadores de ações que os colocam perante públicos e o património cultural e por outro lado, o envolvimento do público em atividades e projetos que se traduzam em experiências de aprendizagem significativas e lúdicas, procurando levar a sociedade a um progressivo reconhecimento do valor do património cultural da envolvente; à identificação e valorização da cultura local e própria e ao desenvolvimento da expressão individual em diálogo com o património coletivo.

O programa de Serviço Educativo tem como objetivo a conceção e dinamização de contextos criativos para a participação em atividades de entretenimento, educação e conhecimento, posicionando-se entre o lazer e a aprendizagem. Destinando-se as ações desenvolvidas no campo da Educação Artística ao público heterogéneo que vive na cidade.

A preocupação em envolver todos nas referidas ações, minimizando assimetrias culturais, é o maior desafio. Nesse sentido, o Serviço Educativo propõe um alargamento da oferta de experiências e conhecimentos no âmbito das artes seguindo um

princípio de democratização do acesso às atividades culturais.

Esta parceria entre a Entidade Municipal tem vindo a relacionar-se com públicos diversos em vários projetos e iniciativas. Este contacto com o público, que se deseja próximo e personalizado, permite à equipa conhecer melhor as suas necessidades e anseios, facilitando o desenho de projetos educativos mais estimulantes e significativos. Possibilita ainda otimizar a mediação entre públicos diferenciados e o património cultural e artístico.

Todas as iniciativas alicerçam-se na importância de uma formação ao longo da vida e propõem ações focadas em ampliar as possibilidades cognitivas, afetivas e expressivas dos sujeitos, através de experiências estéticas em múltiplos contextos favorecendo a sua integração na cidade.

Os diálogos desenvolvidos entre a experiência estética e a envolvente são, para nós, a base para uma intervenção inclusiva.

A mediação realizada a partir de ações de Educação Artística, assume um carácter educativo não formal, pluridisciplinar e universal.

Nesse sentido, têm vindo a ser desenvolvidas diferentes modalidades:

1. Oficinas livres (workshops): Estas oficinas visam mobilizar saberes transversais, valorizar a experiência estética em vários contextos, a partir de três eixos orientadores: Ver, Conhecer, Fazer;

- 1.1. Ações/Oficinas: são desenvolvidas em articulação com a programação e integram um conjunto de eventos e projetos de animação em diferentes áreas disciplinares, com diversas escalas e objetivos;

- 1.2. Visitas guiadas a exposições, ao centro histórico, ruas, praças e jardins (arquitetura, escultura, etc.) com o intuito de valorizar diferentes leituras das obras e explorar os processos criativos.

2.
 - 2.1. Percursos com visitas-oficinas têm o objetivo de estimular a curiosidade e de fomentar a compreensão e o conhecimento através da observação e da experiência, a partir da envolvente, com posterior desenvolvimento prático. Nestes percursos, o(s) itinerário(s) são definidos a partir de marcos escultóricos, arquitectónicos, urbanísticos e outros, desen-

volvendo-se a partir daí oficina(s) em sala ou em espaço aberto;

- 2.1.1. Criação de materiais e recursos que sirvam de suporte aos percursos guiados na envolvente, a pontos de interesse artístico, cultural e patrimonial da cidade;

- 2.2. Palestras e/ou encontros com conteúdos diversificados e com possibilidade de convite a individualidades de áreas específicas.

Projetos

O programa de serviço educativo desenvolvido pela ESE/IPP responde a parte da componente geral de Serviço Educativo que integra alguns dos projetos promovidos pela Porto Lazer. Analisa-se, aqui, o tema a partir de três projetos de intervenção artística urbana em períodos temporais diferenciados: 1ª Avenida/AXA, Locomotiva e Alumia.

Os projetos que se apresentam diferentes na estrutura programática, mostram-se semelhantes nos objetivos e partilharam de uma mesma ambição: provocar transformação na cidade.

1ª AVENIDA - Dinamização económica e social da Baixa do Porto

“Todos os caminhos cruzaram esta avenida; Esta avenida atravessou toda a cidade” foi a frase definidora deste projeto. Com efeito, o seu objetivo centrou-se em dinamizar e revitalizar a Avenida dos Aliados e toda a zona envolvente, centro cívico da Cidade o qual sofreu, ao longo das últimas décadas, efeitos de desertificação habitacional, e esvaziamento de serviços. O projeto teve como objetivos: “a promoção e atratividade do centro do Porto; a criação de condições para atrair investimento para a sua reabilitação e revitalização; privilegiar a acessibilidade através dos transportes públicos urbanos e a utilização pedonal da área central e o desenvolvimento de metodologias de ação e reforço da cidadania e do sentido de pertença dos cidadãos; o envolvimento dos cidadãos no desenvolvimento de soluções criativas e inovadoras, adequadas às expectativas; e interesses sobre a cidade, envolvendo-os ativamente no processo de decisão e transformação”¹.

1 - <http://www.portovivosru.pt/1avenida/enquadramento>

As ações programáticas tiveram no edifício AXA a sua sede, contaminando toda a envolvência. Os conteúdos foram diversos e as categorias acolhidas, diferenciadas. Residências artísticas, concertos, performances, teatro, dança, artes visuais, artes plásticas, arquitetura, curadoria, foram algumas das expressões que se desenvolveram no projeto.

Os objetivos das ações desenvolvidas pelo Serviço Educativo no âmbito do projeto 1ª Avenida traduziram-se na sensibilização e formação de públicos através da atividade artística.

Estas ações lançaram desafios para uma ação exploratória de diversas linguagens plásticas e possibilitaram ainda o contacto e a manipulação de diferentes materiais e técnicas mobilizando quer a participação individual quer a participação em grupo, no decorrer de vinte workshops temáticos: desenho, estruturas escultóricas, filmes em *stop motion*, tipografia e impressão. Foram, deste modo, facultadas experiências lúdicas de aprendizagem em contexto oficial.

Foi ainda realizada uma conferência no Edifício AXA com o objetivo de fomentar o debate e a construção de um posicionamento crítico da comunidade face a temas como a Arte, a Cultura e a Educação.

As intervenções realizadas facultaram uma mediação cultural, que teve o cuidado de colocar no centro a ação dos participantes envolvendo-os em diálogos que favoreceram a inclusão de interesses e os questionamentos individuais, úteis para uma reflexão sobre a Arte como meio de construção de uma expressão e uma identidade individual e como construção de um sentido de pertença a um coletivo.



Workshops de realização de filmes de animação com a técnica de *stop motion*.

Locomotiva

Este projeto teve como objetivo a “(...) dinamização e animação do Centro Histórico do Porto, desenvolvido a partir dos armazéns da REFER, voltados para a rua da Madeira. Vários agentes da cidade foram envolvi-



Workshops de Técnicas de Impressão – Oficina de Tipografia / Edição.

dos e a duração da intervenção foi de seis meses, entre dezembro de 2014 e junho de 2015. O Locomotiva apresentou como grande transformação física a regeneração da zona que compreende a rua da Madeira, apresentando como objetivo a construção de uma nova praça para aquele espaço, atualmente ocupado por um parque de estacionamento padecendo de claros sinais de degradação”².

O projeto mobilizou os parceiros artísticos, empresariais e institucionais e a comunidade a intervirem na zona envolvente à Estação de São Bento.

Os conteúdos dividiram-se entre ações de Arte Urbana, Criação de uma galeria, Exposições (nos armazéns da REFER), Residências Artísticas com a colaboração de artistas nacionais e internacionais, performances, teatro, dança, artes plásticas e artes visuais.

Realizaram-se vários espetáculos e atividades, com a colaboração de agentes da cidade tendo sempre o foco concreto na inclusão da comunidade local. O programa de Serviço Educativo deste projeto contou com participação de várias entidades entre as quais a ESE/IPP. Considerando o mote orientador reconhecimento e envolvimento da cidade a participação do Serviço Educativo ESE/PortoLazer no projeto Locomotiva foi direcionada no sentido de disponibilizar um programa de envolvimento ativo dos participantes em ações criativas. Concretizou uma ligação à expressão cultural das comunidades residentes, promovendo não só a procura, mas o envolvimento nas ações culturais e

2 - <http://www.porto.pt/noticias/locomotiva-traz-nova-praca-ao-centro-historico->

de animação da cidade. As ações levadas a cabo implicaram um comprometimento dos habitantes com o território, com a valorização do património e, de um modo muito particular, um envolvimento num projeto artístico de criação participativa: ±Quem és Porto?±. O Projeto ±Quem és, Porto?± foi determinante para fomentar a identidade das comunidades, assumindo um papel decisivo na promoção cultural e no favorecimento da integração da diversidade. A partir dele estruturou-se um desenvolvimento complexo de ações. O Serviço Educativo assumiu neste projeto um comprometimento ativo desde o momento inicial, que em diálogo próximo com o artista, se responsabilizou pela resolução técnica do painel cerâmico, assim como pela organização e orientação das oficinas abertas ao público que envolveu participantes de perfis muito heterogéneos (público em geral, comerciantes, moradores da Rua da Madeira, Associação dos Albergues Noturnos do Porto, Projeto Catapulta, Associação Nova Aurora na Reabilitação e Reintegração Psicossocial, Escola de Segunda Oportunidade de Matosinhos, etc.). Para o projeto foram realizados 28 workshops, envolvendo a participação de 1000 pessoas e implicou a



painel de azulejos comunitário da cidade, nesse momento, transformado numa obra de arte da cidade para a cidade.



Painel de azulejos da autoria de Miguel Januário + Pormenor do painel

orientação de duas monitoras e do próprio artista. As oficinas criaram o contexto para uma ação sustentada dos participantes, que eram enquadrados e orientados na execução dos seus azulejos a partir do conceito definido artista, valorizando sempre a expressão individual de cada um dos participantes. No final, foram intervencionados cerca de 3300 azulejos que integraram o painel cerâmico.

Fundamental no processo de contaminação e fidelização de públicos foi o envolvimento pessoal do artista em todas as ações desenvolvidas, visível no momento da inauguração com a presença muito significativa de público movido pela curiosidade de ver o resultado final e pela vontade de reconhecer o seu contributo individual no maior





O desenho de 5 Roteiros considerou especificamente o território do Centro Histórico, irradiando da Estação de São Bento para a envolvente próxima. Os roteiros assumiram a forma de visita-oficina, numa atitude dialogante, aberta e dinâmica, considerando os projetos e intervenções do Locomotiva, incluindo portanto,

as exposições de arte pública e o centro histórico, com o intuito de valorizar diferentes leituras e explorar processos criativos, cumprindo o objetivo de estimular e fomentar a compreensão e o conhecimento não só através da observação exterior, mas a partir da experiência.



Visitas Oficina Texturas



Narrativas Visuais



Galeria Invicta



Topo-Tipografia



Alumia

Entre dezembro de 2016 e junho de 2017, o Centro Histórico do Porto voltou a ser o território de intervenção e inspiração para um novo programa de dinamização cultural promovido pela Câmara do Porto, através da Porto Lazer.

O projeto teve como referência e linha orientadora a efeméride dos 20 anos da classificação do Centro Histórico do Porto como Património Mundial. Foi através da luz e do verbo transitivo alumiar que este projeto tentou provocar um novo entendimento da cidade do Porto. Verbos como “esclarecer”, “iluminar”, “inspirar” atravessaram o pensamento e as reflexões, o pensamento e a prática, a história e as estórias, os habitantes e os visitantes, os espaços e os lugares, a arquitetura e a cidade.

Provocaram-se transformações estéticas, sociais, políticas, económicas. Construiu-se para anunciar um devir, na forma Material e Imaterial. Partiu-se de um (re)conhecimento dos lugares da cidade para a convocação de novos pensamentos, de novas incursões e de novas ou emergentes reflexões.

A cidade foi assim escola de futuro capaz de encontrar e devolver caminhos de experiências, vivências e pedagogias; de encontrar nas suas pessoas e nas suas ruas o necessário para um devir e de constatar que, em diferentes contextos e planos, se constrói conhecimento.

Neste património coletivo, para muitos talvez ainda desconhecido e até oculto, foram desenvolvidos os vários momentos de programação ao longo seis meses, incluindo 17 instalações no espaço público, resultantes de convites a artistas e coletivos, numa primeira fase, e selecionadas por via de convocatória aberta, numa segunda fase.

Um território adquire sempre o carácter de quem o ocupa e vive. A capacidade inequívoca que um Centro Histórico tem de permanecer ao longo do tempo, não é incompatível com a sua afirmação presente e futura enquanto espaço de acolhimento universal onde cabem todos e onde cada um pode e deve criar a sua própria experiência, seja ela mais contínua, ou esporádica, acrescentando história e histórias a um centro que não só fez como quer continuar a fazer história.

Este foi o pressuposto norteador das atividades desenvolvidas no âmbito do Serviço Educativo da ESE neste projeto, e com as quais se pretendeu provocar novos olhares e novas reflexões, através de propostas dirigidas a todos os públicos, sobre o Centro Histórico do Porto, partindo dos conteúdos programáticos de cada um dos 3 momentos previstos: Alumia I (de-

zembro de 2016); Alumia II (março de 2017); Alumia III (junho de 2017).

O ponto de partida foi o património histórico, arquitetónico, natural e social do Centro Histórico a contaminação decorrente da presença dos conteúdos artísticos integrados na programação do Alumia. O principal objetivo foi procurar criar relações de proximidade e cumplicidade com os diversos públicos e contextos, que com ele se cruzam diariamente, ou porque nele vivem e/ou trabalham, ou porque o visitam pontual ou frequentemente.

Os processos de trabalho foram abertos e flexíveis, visando a transformação da atual forma de ver e viver a cidade. Os conteúdos propostos desenvolveram-se numa perspectiva de partilha de curiosidades e de conhecimentos, com abordagens transversais à temática da luz, dentro de todo o seu espectro e na sua relação com os referidos aspetos artísticos, arquiteturais, históricos e de cidadania ocorrentes no Centro Histórico.

Nesse sentido, o Serviço Educativo assegurou a dinamização de diversas ações, tendo-se suportado em dois eixos principais: a realização de visitas guiadas e de visitas com workshops, abertas ao público.

Esta oferta visou adequar, organizar e fomentar uma ampla e efetiva participação, numa relação que procurou reconhecer e valorizar o património histórico-cultural do Centro Histórico do Porto, agregando os seus atores, quer sejam habitantes ou turistas. Nesse sentido realizaram-se *Workshops* a partir de percursos definidos por marcos patrimoniais da cidade e por um conjunto de intervenções artísticas no espaço público do centro histórico da cidade.

Pretendeu-se, mais uma vez, estabelecer uma relação de proximidade do público participante com um conjunto de intervenções artísticas, que têm em comum a cidade como palco vivo e a luz como elemento de conceptualização, exploração simbólica e plástica. Deste modo, tanto as visitas guiadas como os workshops, procuraram organizar circunstâncias para a interação e mediação com as obras e o seu contexto, oferecendo um enquadramento conceptual e os materiais, assim como a orientação para uma ação sustentada dos participantes.

As Visitas Guiadas seguiram um percurso mapeado pelas intervenções artísticas no espaço público do centro histórico da cidade. O passeio pelo centro histórico foi um convite à conversa, onde se procuraram sentidos, direções e relações entre os participantes, a cidade e as obras expostas. Pretendeu-se

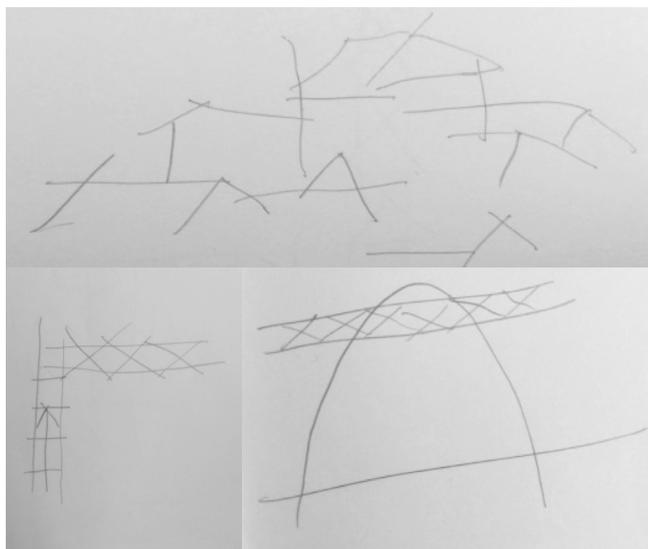
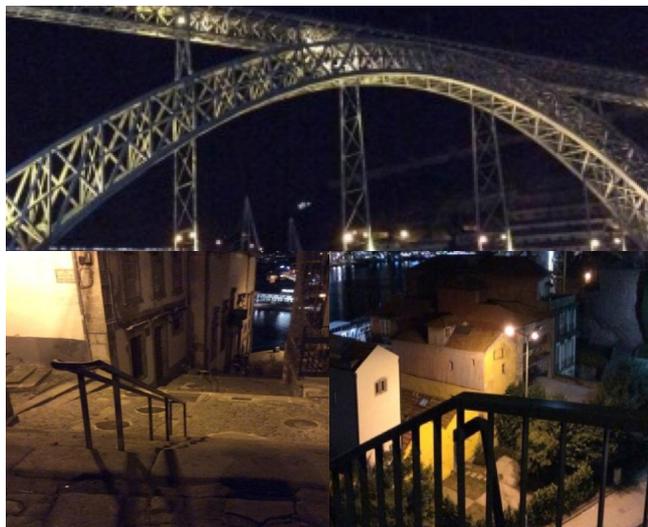
suscitar novos e renovados olhares sobre a cidade e o seu património à luz da experiência vivida.



Elogio da Luz



Light Painting



CX LUX

Conclusão

Voltamos então à questão inicial. Pode a cidade ser Escola?

Tomaremos a definição de cidade como o “lugar praticado” de Certeau. Um ato de habitar, de apropriação e de percepção melhorada. Metaforicamente, o ato de caminhar do autor converte-se no diálogo e experiência entre habitante e proporcionador de experiência (educativa). “A cidade concebida, planejada, transforma-se, então, nos passos dos seus moradores, em cidade metafórica, carregada de uma rica polissemia de sentidos”. (Dosse, 2013, p. 88)

E assim, através dessa relação, toma lugar a consciência e a percepção do que é um lugar chamado cidade, sendo per si um espaço de aprendizagem e interação.

Neste sentido, estes programas do Serviço Educativo ESE/Porto Lazer têm procurado em todas as suas ações contribuir para a discussão, reflexão e relação entre as comunidades e as instituições e a cidade entendida como “lugar”, bem como contribuir para a formação de mediadores educativos profissionais e competentes.

A experiência vivida tem vindo a confirmar a convicção de que a relação com os diversos públicos deve privilegiar situações de proximidade de modo a permitir aos agentes educativos conhecer melhor as suas necessidades e anseios e, assim, poder intervir de um modo mais significativo, envolvido e eficaz.

A Educação Artística tem vindo a assumir nos contextos desta intervenção um papel facilitador da construção de conhecimento, onde a experiência é o lugar central de interpretações ativas e dialogantes com linguagens e técnicas específicas.

Os planos de ação têm vindo a incluir a possibilidade de diálogo com os participantes, permitindo incluir os seus interesses e questionamentos individuais, cruciais para a reflexão sobre a Arte como experiência e como expressão, envolvendo o público num processo de co-construção de conhecimento.

A ação deste serviço educativo tem sido, também, uma oportunidade para realizar a formação de mediadores/dinamizadores em contexto.

Bibliografia

- Barriga, S. & Gomes da Silva, S. (Coord.) (2007). *Serviços Educativos na Cultura*. Porto: Setepés.
- Dosse, F. (jul.-dez, 2013). *O espaço habitado segundo Michel de Certeau*. ArtCultura, Uberlândia, 15(27), 85-96.
- Gonçalves, R. M., Fróis, J. P. & Marques, E. (2002). *Primeiro Olhar*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Eisner, E. W. (2004) *El Arte y la Creacion de la Mente: El Papel de las Artes Visuales en la Transformacion de la Conciencia*. Barcelona: Ediciones Paidos Iberica.
- Eisner, E. (1991). *What the arts taught me about education*. National Art Education Association, 44(5), 10-19
- Eisner, E. (2008b). *Lowenfeld Lecture: What Education Can Learn From the Art?* National Art Education Association. Louisiana: National Convention New Orleans
- Leite, E. & Vitorino, S. (2006). *Arte e Paisagem*. Porto: Fundação de Serralves.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: para uma história do futuro*, consultado em 02/04/2018, disponível em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/670/1/21232_1681-5653_181-199.pdf
- Sennett, R. (2008). *Carne e pedra. O corpo e a cidade na civilização ocidental*. Rio de Janeiro:Record.

A INTRODUÇÃO
DE INSTRUMENTOS
POPULARES
EM CONTEXTO
EDUCATIVO: A ESCOLA
COMO AGENTE DE
DEFESA DA CULTURA
LOCAL NUM MUNDO
GLOBALIZADO

Carlos Gonçalves

Universidade Nova De Lisboa – (Inet-Md, Fcsh/Unl)

Natalina Cristóvão

Universidade Da Madeira – (Cie-Uma)

Paulo Esteireiro

Universidade Nova De Lisboa – (Cesem, Fcsh/Unl)

Resumo

Num mundo globalizado, a cultura local e regional está em risco de desaparecimento, cabendo à escola do futuro um importante papel de defesa e promoção do património artístico, relacionado com a identidade da comunidade onde se insere. Na Região Autónoma da Madeira (Portugal), o Governo Regional, através do seu Serviço de Educação Artística e Multimédia, começou no ano letivo 1987-88 um projeto educativo de defesa dos instrumentos populares madeirenses nas escolas, que constitui um interessante caso de estudo e que poderá servir de modelo para a integração do património regional em contexto educativo. No início do projeto, os instrumentos estavam a cair em desuso e eram raras as crianças e jovens em idade escolar que os tocavam. Após três décadas de implementação do projeto, assiste-se a uma revalorização da prática destes instrumentos, existindo milhares de alunos a tocá-los nas escolas e em grupos artísticos. Deste modo, este projeto é atualmente uma das referências portuguesas de preservação e divulgação dos instrumentos populares em contexto educativo.

Palabras clave

Instrumentos Populares. Política Educativa. Preservação de Património. Globalização. Escola do Futuro.

Abstract

In a globalized world, local and regional culture is in danger of disappearing, and the “school of the future” plays an important role in the defense and promotion of artistic heritage, related to the identity of the community in which it operates. The Regional Government of the Autonomous Region of Madeira (Portugal) through its Department of Arts and Multimedia Education (DSEAM) started an educational project in 1987-88 to defend the popular Madeiran instruments in schools, which is an interesting case study and which can serve as a model for the integration of regional heritage into an educational context. At the beginning of the project, the instruments were falling into disuse and children and school-age youths who played these instruments were rare. After three decades of project implementation, there is a reevaluation of the practice of these instruments, with thousands of students playing them in schools and artistic groups including these instruments in their music group formations. Thus, this project is currently one of the Portuguese references for the preservation and dissemination of popular instruments in an educational context.

Keywords

Popular Instruments. Educational policy. Good practices. Musical Heritage.

Enquadramento

Em estudos anteriores, apresentámos exemplos de como a educação artística pode ser utilizada como ferramenta para a defesa e divulgação das culturas regionais e locais no currículo, num mundo cada vez mais globalizado (Cristóvão, 2013; Esteireiro, 2007). O facto de, no passado, o currículo nacional ter pouco espaço para as especificidades regionais, contribuiu para o afastamento e a mobilização das comunidades locais (Formosinho et al, 2005, p. 20).

O Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, veio permitir uma maior autonomia das escolas, consolidando assim o que já era previsto e aconselhado no artigo 47.º da Lei de Bases do Sistema Educativo, onde se defendia que “Os planos curriculares do ensino básico devem ser estabelecidos à escala nacional, sem prejuízo da existência de conteúdos flexíveis, integrando componentes regionais”.

Neste âmbito, é de especial interesse o facto de o Governo Regional da Região Autónoma da Madeira (Portugal), através do seu Departamento de Educação Artística e Multimédia (DSEAM), ter iniciado um projeto educativo em 1987-88 para defender os instrumentos musicais populares madeirenses nas escolas. Este projeto ainda se mantém ativo atualmente, considerando a equipa de investigação, que poderá constituir um bom exemplo a seguir em outras regiões que procurem utilizar a educação artística como fator de preservação e valorização da cultura local num mundo globalizado.

No início do projeto, os instrumentos estavam caindo em desuso e os alunos em idade escolar raramente os tocavam. Em entrevistas realizadas a um conjunto de professores que iniciaram o projeto, ficou evidente este estado de declínio.

Quem tocava esses instrumentos eram os vilões [pessoas do campo]. Eu ainda me lembro no Largo do Colégio, quando se mostravam essas recolhas [tradicionais] (...), com uma nova roupagem, com esses instrumentos. Ainda me lembro, a primeira vez que cantei a canção de embalar, os apupos que a gente levou. As pessoas não estavam habituadas a ouvir aquele tipo de música. (...) fomos conquistando as pessoas, até que depois, mais tarde, se dá a implementação com as crianças e as crianças já começam a perceber, que aquilo não é um instrumento só para vilões (H. Camacho, 2018).

(...) ao nível dos próprios cordofones, (...) a continuidade estava comprometida, porque lá está, como falávamos aqui, eram pessoas com sessenta, setenta anos que tocavam [estes instrumentos populares] (Caldeira, 2018).

Após trinta anos de implementação do projeto, constatou-se que há uma revalorização da prática desses instrumentos, com milhares de alunos tocando-os em escolas e grupos artísticos, inclusivamente fora do contexto escolar (Gonçalves, Cristóvão, Esteireiro, 2017).

Como consequência dessa nova valorização em ambiente escolar, atualmente os instrumentos são ensinados em diversas associações culturais, em contexto de atividades extracurriculares e, desde 2008, no Conservatório – Escolas Profissional das Artes da Madeira. Assim, é possível concluir que este projeto é atualmente uma das referências portuguesas no domínio da educação artística e na preservação e disseminação dos instrumentos populares em contexto educativo, conforme recentes investigações têm vindo a corroborar (Mota, Abreu, 2014; Gonçalves, Cristóvão & Esteireiro, 2017). Perante este cenário, decidiu-se realizar uma investigação sobre este projeto, para o qual delinearam-se os seguintes objetivos:

- a) Compreender a importância histórica destes instrumentos, que justifica o investimento público neste projeto;
- b) Compreender o modelo e a forma de funcionamento do projeto educativo de defesa e preservação dos instrumentos musicais populares madeirenses nas escolas, iniciado na Região Autónoma da Madeira (Portugal) há 30 anos;
- c) Avaliar a possível replicação do modelo noutros contextos educativos, com as devidas adaptações, tendo em consideração as vantagens e fragilidades do projeto.

Metodologia utilizada

Para alcançar estes objetivos recorreremos a uma abordagem qualitativa, onde os resultados são baseados nas evidências fornecidas diretamente através de: entrevistas, análise de documentos, grupo focal (*Focus Group*) e observações de atividades. Ao nível das entrevistas, ouvimos os líderes do projeto e um grupo selecionado de professores que ensinam atualmente estes instrumentos. Realizámos também um *Focus Group* com professores que iniciaram o projeto há 30 anos.

Na documentação disponível pela organização, foi possível analisar: os documentos orientadores legais, de diversos anos; os registos de supervisão pedagógica feitos pelos líderes do projeto; documentação com

diversos dados desta atividade; a legislação vigente; o plano anual de formação deste departamento artístico; o inventário das escolas com a indicação do número de instrumentos existentes atualmente; e o registo de edições da organização, com a indicação das publicações sobre estes instrumentos. Ao nível da observação de atividades, realizou-se um registo videográfico de atuações em escolas e em contexto de concertos de âmbito regional.

A relevância dos “cordofones tradicionais da Madeira”

No domínio dos instrumentos populares da Madeira, têm especial relevância os designados “Cordofones Tradicionais”: braguinha, rajão e viola de arame. Estes são os instrumentos populares que têm sido mais desenvolvidos em contexto escolar. O processo de estudo e valorização destes instrumentos começou, de forma fundamentada e sistemática, a partir do segundo quartel do século XX, com o jornalista e folclorista Carlos Santos. Na década de 1930, Carlos Santos direcionou os seus interesses para a música de cariz tradicional e começou a realizar estudos etnográficos, com base em pesquisas fundamentadas, que foram imprescindíveis para a fundação de um conjunto alargado de grupos de folclore madeirense. Para a qualidade destas investigações, terá contribuído a sua amizade com o pianista madeirense Joaquim dos Santos Freitas, discípulo de Viana da Mota, com quem estudou ciências musicais (Esteireiro, 2016). O resultado destas investigações ficou compilado em três livros sobre o folclore madeirense, que se tornaram uma referência para os estudos etnográficos regionais (Santos, 1937; 1942; 1952). Entre estes estudos, tem especial importância o livro *Tocares e cantares da ilha*, edição onde define os instrumentos braguinha, rajão e viola de arame como sendo originários e tradicionais da Madeira (Santos, 1937), sendo o primeiro autor a defendê-lo.

Na década de 1960, dois investigadores portugueses – Jorge Dias e Ernesto Veiga de Oliveira – realizaram estudos onde referenciam os instrumentos tradicionais da Madeira, ganhando especial relevo o braguinha, principalmente pela sua semelhança com o cavaquinho e devido à sua difusão para o Brasil e para o Havai. Jorge Dias efetua um estudo muito relevante onde descreve a difusão do cavaquinho, mencionando também o braguinha da Madeira (Dias, 1967). Por sua vez, Ernesto Veiga de Oliveira, no seu livro de referência *Instrumentos Musicais Populares Portugueses*, descreve a emigração do braguinha da Madeira para o Havai (Oliveira, 1966).

Estes estudos têm assim a particularidade de demonstrar a importância dos instrumentos da família da viola nos estudos de migração e de difusão cultural, o que veio potenciar a relevância social do estudo destes instrumentos musicais. Por exemplo, segundo o investigador António A. Bispo, no âmbito de estudos de migração começou a levantar-se a “questão das relações entre os instrumentos introduzidos no Brasil nos primeiros séculos da colonização – e presentes em expressões tradicionais – e aqueles trazidos pelos imigrantes, em particular das ilhas atlânticas, nos séculos XIX e XX” (Bispo, 2010).

Assim, há que considerar que além dos estudos realizados a partir de uma perspetiva portuguesa, há que ter em consideração um conjunto de investigações surgidas nos territórios para onde os portugueses levaram estes instrumentos. Por exemplo, o investigador brasileiro Alberto Ikeda salientou que, apesar da origem portuguesa, o cavaquinho tornou-se tão identificado com a música brasileira que passou a ser visto em vários países como a sua “alma”, o que despertou um novo interesse pelo instrumento e sua música no próprio Brasil (Ikeda, 1992). No Havai, investigadores como John King e Jim Tranquada procuraram compreender melhor a origem do ukulele na Madeira e publicaram estudos nesse sentido (King & Tranquada, 2008). Naturalmente que o forte fenómeno mundial de difusão do ukulele e a sua origem madeirense trouxe um renovado interesse pelo braguinha.

Aos interesses académicos e de âmbito folclórico, juntou-se no último quartel do século XX a vertente educacional. Na Região Autónoma da Madeira, através do projeto do Gabinete Coordenador de Educação Artística¹, começou a introduzir-se, na década de 1980, o braguinha no ensino genérico (Gonçalves, 2016), e atualmente existem aproximadamente 1300 alunos a

1 - Atual DSEAM – Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia

	1º Ciclo		2º 3º Ciclos e Secundário	
	Alunos	Escolas	Alunos	Escolas
2011/2012	843	23	334	11
2012/2013	853	27	256	10
2013/2014	989	27	189	9
2014/2015	825	23	174	10
2015/2016	1299	27	141	9

Quadro 1 – N.º de alunos e de escolas onde se pratica os cordofones tradicionais na Madeira (2011-2016)

estudar este instrumento em contexto escolar, no 1.º ciclo do ensino básico. No restante ensino obrigatório, apesar de existir um menor número de alunos a praticar este instrumento, ainda se encontram algumas centenas de executantes (ver Figura 1).

Mais recentemente, os trabalhos do musicólogo Manuel Morais, sobre o repertório erudito para Machete (designação dada ao braguinha até ao primeiro quartel do século XX), vieram aumentar consideravelmente o repertório existente para este instrumento. Atualmente, devido ao trabalho deste investigador, conhecem-se centenas de peças do século XIX para machete, algumas das quais foram editadas no livro *Cândido Drumond de Vasconcelos. Coleção de Peças para Machete* (1846) (Morais, 2003). Morais também fundou e dirigiu artisticamente o grupo “Quinteto Drumond de Vasconcelos”, com o qual realizou concertos de divulgação do repertório para este instrumento do século XIX e gravou dois CDs para a Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia. Finalmente, Morais publicou um conjunto relevante de textos sobre os cordofones dedilhados na Madeira, os quais enquadram estes instrumentos num contexto mais global da história dos instrumentos de corda dedilhada em Portugal (Morais, 1997; 2008; 2011).

Como resultado desta valorização dos instrumentos tradicionais em contexto escolar, da recuperação musicológica realizada e da abertura de uma licenciatura e de um curso de mestrado na área da educação musical na RAM em 2008, surgiu a partir de 2010 um conjunto de dissertações e relatórios de estágio de mestrado onde se realizaram alguns estudos sobre a utilização destes instrumentos no ensino: desde a utilização destes instrumentos em clubes escolares de

cordofones (Inácio, 2010); passando pela sua utilização no contexto da disciplina de música no 3.º ciclo do ensino básico (Moniz, 2010); pelo estudo do aumento da motivação e da aprendizagem dos alunos através do braguinha e da música tradicional (Romão, 2012); pela utilização do instrumento braguinha para promover a criação musical com alunos do ensino básico em contexto extraescolar (Moritz, 2012); pela sua utilização na aproximação às famílias, através de aulas de Braguinha para Alunos e Pais (Gomes, 2013); passando pela sua relevância em aprendizagens musicais e sociais, através da sua integração em orquestra de cordofones no 1.º ciclo (Lobato, 2015); até, finalmente, à utilização dos cordofones em estilos musicais atuais como o Pop-Rock (Mendonça, 2015).

O modelo educativo do projeto de defesa e promoção dos instrumentos tradicionais madeirenses

Tal como anteriormente referido, os instrumentos tradicionais são ensinados há aproximadamente 30 anos nas escolas do 1.º ciclo do ensino básico e em atividades extraescolares, na Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia na Associação Xarabanda, em várias Casas do Povo e Grupos Folclóricos e, mais recentemente, no próprio Conservatório – Escola Profissional das Artes da Madeira.

Tendo em consideração o sucesso do instrumento braguinha nos seus múltiplos formatos (cavaquinho, ukulele, machete), bem como a utilização sistemática no ensino da Região Autónoma da Madeira (RAM) nas últimas três décadas, torna-se crucial compreender o modelo utilizado nesta região para o ensino destes instrumentos e os benefícios da sua introdução em contexto escolar.

O estudo deste modelo tem assim especial relevância, principalmente porque existem várias regiões onde os respetivos instrumentos populares estão a cair em desuso, não sendo tocados pelas gerações mais novas, havendo poucos jovens com interesse por este património musical. Para melhor enquadrar e compreender as variáveis do projeto, considerámos assim útil criar um modelo, parecido ao que já havíamos utilizado anteriormente, num estudo sobre este Departamento de Educação Artística e Multimédia do Governo Regional da Madeira (Gonçalves, Cristóvão, Esteireiro, 2017).

A construção deste modelo pode ser entendida como um instrumento relevante de política educacional na área da educação artística. Ou seja, pretende-se en-

tender os elementos que fazem deste modelo uma boa prática, a fim de permitir a sua eventual replicação em outros contextos. Entre os elementos apresentados neste modelo que consideramos contribuir hipoteticamente para o sucesso do projeto evidenciamos:

- a) A figura da liderança (quais são as atribuições dos líderes do projeto?);
- b) A tipologia dos eventos a serem desenvolvidos (que tipo de eventos são desenvolvidos?);
- c) Horas específicas para as escolas se dedicarem ao projeto (de que modo este projeto é incluído no currículo escolar?);
- d) Formação contínua dos docentes (que tipo de atividades formativas são desenvolvidas para os professores?);
- e) Repertório utilizado (que tipo de repertório é trabalhado com os alunos?);
- f) Aquisição de instrumentos (aumentou a produção de instrumentos populares devido ao projeto?).



Figura 1 – Modelo do projeto de defesa e valorização dos cordofones tradicionais madeirenses em contexto escolar.

Resultados e discussão: avaliação do modelo

Considerando os dados recolhidos e respetiva análise, a equipa investigadora é de parecer que o modelo deste projeto foi benéfico para a resolução do problema do quase desaparecimento dos instrumentos populares madeirenses, nomeadamente os cordofones tradicionais. Assim, defende-se que este modelo tem condições para ser eventualmente replicado em outros contextos, com as devidas adaptações, podendo ser muito relevante em regiões onde os respetivos instrumentos tradicionais possam estar em risco de desaparecimento². De forma resumida, salientam-se os seguintes resultados.

Liderança

O projeto tem uma estrutura piramidal com três líderes – Chefe de Divisão; Coordenador Regional de Modalidades Artísticas; e Coordenador das Atividades de Instrumentos Musicais Populares –, que visa a melhoria contínua das atividades, através da identificação dos pontos fortes e das dificuldades do projeto. Este acompanhamento e supervisão pedagógica permitiram a melhoria do projeto, ao longo dos 30 anos de implementação e desenvolvimento. Segue-se um excerto de um relatório de supervisão pedagógica, realizado pela Coordenadora da Modalidade de Cordofones Tradicionais Madeirenses, onde são abordadas questões relacionadas com o progresso do repertório a preparar para um espetáculo, a performance dos alunos e a sua assiduidade:

A performance dos alunos na aula foi bastante positiva. Estiveram presentes alguns dos alunos que irão participar no Encontro de Modalidade Artística de Cordofones Tradicionais Madeirenses (MACTM). Alguns alunos estavam a faltar. Interpretaram melodias de pop/rock no braguinha e

guitarras e ensaiaram a melodia para o Encontro: The scientist – Coldplay com braguinhas a uma voz, guitarras e cajon. Quanto à peça de conjunto: É ou não é – versão Fado Funcho não foi tocada porque os alunos ainda vão aprender para o dia do Encontro³.

Por outro lado, a Equipa de Investigação concluiu que o Coordenador da Atividade de Instrumentos Musicais Populares tem pouco tempo disponível para a monitorização do projeto, sendo o horário de coordenação insuficiente para o número de visitas às escolas e respetiva dispersão geográfica (apenas 4 horas por semana para a supervisão das atividades, para pesquisa, sistematização do repertório e para a orientação de ações de formação é nitidamente insuficiente).

O reduzido tempo disponível para a coordenação da modalidade artística é talvez a causa de alguma repetição observada, pela equipa de investigação, nos diversos Registos da ação desenvolvida pelo coordenador da modalidade. Por exemplo, é frequente que as atividades observadas em contexto de sala de aula tenham registos repetitivos. Talvez fosse positivo realizar melhorias no próprio formulário de observação das atividades, visto que o espaço para notas a efetuar é relativamente pequeno e não apresenta critérios objetivos a observar.

Tipologia de eventos

Sobre a tipologia de eventos realizados, o projeto incentiva a participação de alunos em eventos escolares e de âmbito regional. Nos dados obtidos, ainda é possível observar que, nesses eventos, a partilha de conhecimentos informais entre os alunos e os próprios professores é de grande importância. Por exemplo, ocorre partilha de repertório, de técnicas musicais ou mesmo de atividades entre professores e também entre alunos. Os alunos que participam neste projeto têm a oportunidade de participar artisticamente em eventos muito variados, conforme comprova a entrevista realizada ao Coordenador Regional das Modalidades Artísticas.

Todo o tipo de eventos poderão ser encontrados nas escolas [no âmbito do projeto das modalidades artísticas]: semanas comemorativas; dias assinalados [efemérides]; finais de períodos; etc. Na comunidade muitos destes projetos são requisitados pelas autarquias para participarem em

2 - Tendo em consideração o fenómeno da globalização, as regiões correm o risco de perder as tradições locais e a respetiva identidade cultural, sendo a educação uma área fundamental para a sua preservação (Esteireiro, 2007).

3 - Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia. Registo da ação desenvolvida pelo coordenador da modalidade, 31 de maio de 2017, Base de Dados Interna (Software Microsoft Access).

eventos locais. Decorrente deste tipo de participações muitas vezes surgem convites para atuações em espaços interativos tais como a RTP-Madeira [televisão pública regional] (...). O grande evento que tem como finalidade agregar todos estes projetos é o encontro de modalidade de cordofones tradicionais madeirenses inserido na Semana Regional das Artes (Correia, 2018).

Os eventos desenvolvidos nos últimos anos letivos na modalidade de cordofones são essencialmente na escola: datas comemorativas (pão-por-Deus, São Martinho, Outono, Inverno, dia de Reis, Santo Amaro, Primavera, dia do pai, dia da mãe, Verão, entre outros), festa de Natal e Semana eco-cultural. Contudo também há projetos “fora da escola” (...): espetáculos interativos, espetáculo da modalidade de cordofones, inserido na Semana Regional das Artes e ESCOLartes (Pires, 2018).

A participação nestes eventos é crucial para a continuidade do apoio a estes projetos por parte da DSEAM. No documento orientador da atividade, está bem patente a obrigatoriedade das escolas participarem nos eventos regionais. No caso em que, por qualquer motivo, não conseguem participar nos eventos regionais, as escolas “deverão enviar as atividades dinamizadas em formato digital (vídeo/fotos), anexado ao relatório.”⁴ Assim, fica clara a importância de levar as atividades artísticas para fora do contexto da sala de aula, em eventos para a comunidade local e regional.

Entre as dificuldades apresentadas pelos entrevistados para a participação dos alunos nesses eventos destacam-se: a obtenção da dispensa dos alunos das atividades curriculares; e dificuldades de obter transportes para a deslocação.

Atividades Extracurriculares e Crédito Horário

Este projeto desenvolve-se em contexto de atividades extracurriculares, através da atribuição de um crédito horário especial às escolas. O crédito horário consiste na atribuição de um determinado número de horas, para implementarem o projeto, de acordo com o número de alunos e os projetos apresentados pelas próprias escolas. Assim, estas podem ter mais atividades artísticas extracurriculares e professores de artes se desejarem e, conseqüentemente, estender a oferta pedagógica de atividades artísticas aos alunos. Nas escolas 1.º ciclo (6 aos 10 anos de idade), os alunos

podem aprender estes instrumentos em atividades extracurriculares, não sendo necessário um crédito horário especial. No caso das escolas dos 2.º e 3.º ciclos e secundário (11 aos 18 anos de idade), o número 2, do artigo 12.º, do Decreto-lei nº 139/2012⁵, define que: “A oferta de componentes curriculares complementares deve ser efetuada através da utilização de um conjunto de horas de crédito, definidas em despacho normativo do membro do Governo responsável pela área da educação.”

Atualmente, o número de horas atribuído pelo crédito horário especial é insuficiente para satisfazer os projetos apresentados pelas escolas. Algumas destas desejam aumentar o número de projetos e, conseqüentemente, o número de horas extras, mas nem sempre é autorizado por razões financeiras:

Atualmente os professores das escolas dos 2.º e 3.º ciclos e secundário, é frequente queixarem-se que o número de horas do crédito é reduzido para as necessidades (Correia, 2018).

Formação Contínua

Todos os anos, os professores têm a oportunidade de fazer formação na área dos instrumentos populares, o que permite a melhoria constante das suas competências. Inclusivamente, no *Documento Orientador das Modalidades Artísticas*, documento que regulamenta este projeto de atividades extracurriculares, é recomendado a todos os docentes que participem em pelo menos numa ação de formação, na modalidade artística que desenvolve na escola:

Estas Modalidades deverão ser orientadas pelos professores de áreas artísticas ou outros docentes da escola (...). Reforça-se a extrema importância da formação contínua de docentes na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos e capacidades nas áreas artísticas. Como tal ao docente que orienta projetos naquele âmbito, recomenda-se a frequência de pelo menos uma formação na modalidade artística que desenvolve - consultar o “Plano Anual de Formação” (...) (Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia 2014, 6).

No entanto, observou-se que há poucos formadores nesta área – entre 2012 e 2017, realizaram-se ações de formação orientadas por apenas três formadores (Roberto Moritz, Eduardo Pereira da Costa e Catarina Gomes) –, o que resulta em pouca variedade de oferta

4 - Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (2014). Documento Orientador. Modalidades Artística. 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário, 2014-15. Funchal: DSEAM, p. 8.

5 - Decreto-lei nº 139/2012. D.R. n.º 129, Série I de 2012-07-05.

formativa⁶. Porventura consequência disso, verificou-se que, recentemente, há uma menor procura pelos professores, tendo inclusivamente ocorrido alguns cancelamentos de ações de formação por falta de formandos⁷.

Repertório

O projeto estimulou a recuperação do património musical tradicional, a criação de um novo repertório de compositores atuais e a recuperação de um repertório clássico do século XIX para estes instrumentos. Assim, atualmente, o repertório é bastante eclético, conforme comprovam os próprios docentes envolvidos:

Repertório de diversos estilos musicais: tradicional, popular, erudito, pop, rock, bem como repertório pedagógico criado por professores de cordofones madeirenses, etc., com intuito de aprimorar diferentes técnicas: dedilhado, rasgado (Gomes, 2018).

Ao observar-se a lista de edições promovidas nos últimos anos pela Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, é notória a aposta na criação de novos conteúdos pedagógicos de suporte ao ensino dos cordofones. Desde manuais de iniciação, passando por livros de partituras acompanhados de CD, até à criação de produtos multimédia, têm sido produzidas regularmente edições originais, para auxiliar os docentes dos instrumentos populares madeirenses⁸.

Verificou-se, no entanto, que o repertório ainda é reduzido, em particular na música vocal, acompanhada por estes instrumentos. Em suma, há pouco repertório disponível quando comparado ao existente para outros instrumentos. Apesar disso, a situação atual é muito diferente da existente no início do projeto, em que a ausência de edições e de repertório musical escrito, fazia com que os próprios professores tivessem de fazer todos os arranjos e de escrever as partituras:

Reuníamos-nos, juntávamos-nos uns com os outros. Eu lembro me que nós passávamos noites – eu, o Daniel Correia, já mais tarde, não sei com quem mais... havia mais uma outra pessoa... – e que nós tocávamos os três: um com uma guitarra, outro com rajão, outro com braguinha, ou trocando. Olha vamos tocar esta e vamos escrever. Vamos escrever a partitura. A seguir, os arranjos e os acordes... a segunda voz... e depois até escrevíamos o modo (...) e a metodologia que se usava nas aulas (Corte, 2018).

Impacto na sobrevivência de instrumentos populares.

Verificou-se que houve um grande aumento da aquisição dos instrumentos tradicionais, derivado do elevado número de alunos envolvidos no projeto. Por exemplo, em 29 escolas do 1.º ciclo (6 aos 10 anos de idade) que desenvolvem este tipo de atividade, existem atualmente 488 instrumentos populares de cordas. Naturalmente que a estes dados, há que acrescentar os instrumentos comprados pelos próprios alunos, que são difíceis de quantificar. Há uma perceção, dos docentes envolvidos, que o projeto da modalidade artística de cordofones tradicionais contribuiu para a preservação destes instrumentos.

O projeto da modalidade teve um impacto fundamental ao nível da produção de instrumentos, quer pela preservação do ofício de mestre-violeiro como, mais recentemente, pelo surgimento de outros construtores de instrumentos e entidades de produção fabril. A procura de instrumentos pelas lojas de música e construtores tem aumentado quer na RAM quer no Continente e, em parte, graças à difusão destes instrumentos pelo meio escolar. No entanto, os preços também têm aumentado e se continuarem a crescer demasiado poderão ser um entrave à possibilidade de alguns alunos e escolas adquirirem instrumentos para ensino/aprendizagem (Gomes, 2018).

Do meu ponto de vista, este projeto teve impacto na produção de instrumentos populares em risco de desaparecer, uma vez que o entusiasmo dos alunos, fomentou nos pais a vontade de adquirir a braguinha (L. Camacho, 2018).

No entanto, os construtores de instrumentos populares na região não conseguiram acompanhar esta procura. A maioria dos instrumentos vêm de fora da região e os existentes têm tido dificuldade em conseguir aproveitar esta oportunidade para aumentar a produção: “no início, quando cheguei em 1987 a dizer que queria oitenta instrumentos, (o mestre Carlos Jorge) deitou as mãos à cabeça” (Sardinha, 2018).

De qualquer modo, em jeito de conclusão, é possível afirmar que ao longo dos 30 anos do projeto, a situação em torno dos instrumentos populares madeirenses – braguinha, rajão e viola de arame – alterou-se substancialmente. Passou-se de uma situação em que os instrumentos estavam em risco de desaparecimento,

6 - Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (2012-2017). Plano Anual de Formação. Base de Dados Interna (Software Microsoft Access).

7 - Ibidem.

8 - Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (1982-2017). Lista de Edições. Base de Dados Interna (Software Microsoft Access).

para uma situação em que são tocados regularmente em contexto escolar por crianças e jovens. O seguinte quadro sintetiza bem a mudança de paradigma devido à implementação deste projeto educativo.

Finalmente, a equipa investigadora recomenda ainda que no futuro seja realizada uma investigação que averigue os reais benefícios da utilização destes

instrumentos em contexto de sala de aula, em questões técnicas musicais, tais como: afinação; expressão; canto; motivação dos alunos; prestígio perante a família; melhor identificação com cultura tradicional; desenvolvimento de competências de cantar, tocar e dançar em simultâneo; sensibilização para valorização do património cultural.

1987	2017
Professores sem formação na área dos instrumentos populares regionais	Realização de regular de ações de formação
Escolas sem oferta formativa de instrumentos populares	Escolas com oferta formativa de instrumentos populares
Inexistência de crianças e jovens a aprender instrumentos populares	Cerca de 1500 crianças e jovens, anualmente, a aprender os instrumentos em contexto escolar
Pouco repertório para estes instrumentos e exclusivamente oriundo da tradição oral	Criação e compilação de centenas de peças originais para estes instrumentos, incluindo estudos musicológicos com peças históricas
Inexistência de edições pedagógicas para estes instrumentos	Publicação de edições com atividades pedagógicas para os instrumentos populares
Pouca sensibilidade das organizações e do público para a defesa destes instrumentos populares	Parcerias entre associações e entidades governamentais para a promoção destes instrumentos, para a sensibilização das populações
Poucas encomendas a construtores de instrumentos populares	Enorme procura para aquisição destes instrumentos, dentro e fora da região, e tempo de espera de 6 meses para receber uma encomenda.

Quadro 2 - Mudança de paradigma resultante da implementação do projeto (1987-2017)

Referências Bibliográficas

- Bispo, A. A. (2010). Ukelele, Machete, Cavaquinho. Transformações inter-e transculturais da guitarra e instrumentos afins no Havai: dimensões globais de sua difusão. *Revista Brasil-Europa* 126, 16. Consultado em 13/3/2017, disponível em www.revista.brasil-europa.eu/126/Ukelele.html.
- Caldeira, S. (2008). Da Madeira para o Havai. In M. Morais (Coord.), *A Madeira e a Música*, (pp. 599-615). Funchal: Empresa Funchal 500 Anos.
- Cristóvão, N. (2013). *Património Musical Madeirense: A preservação através do currículo*. Tese de doutoramento na especialidade de currículo não publicada, Universidade da Madeira.
- Dias, J. (1967). *O cavaquinho: estudo de difusão de um instrumento musical popular* (Sep. Revista de etnografia, nº 16). Porto: Junta Distrital do Porto.
- Esteireiro, P. (2007). A conservação do património musical regional através da educação. O processo de Regionalização do Currículo de Educação Musical (2.º ciclo) na Região Autónoma da Madeira. *Revista de Educação Musical*, 127, 28-35.
- Esteireiro, P. (2016). Carlos Maria Platão dos Santos. *Aprender Madeira* [Post Blog]. Consultado em 13/3/2017, disponível em <http://aprendermadeira.net/santos-carlos-maria-platao-dos/>.
- Gabinete Coordenador de Educação Artística (2009). *O Machete Madeirense no Séc. XIX*. Funchal: Direção Regional dos Assuntos Culturais.
- Gabinete Coordenador de Educação Artística (2011). *Sarau Musical no Funchal*. Funchal: Direção Regional dos Assuntos Culturais.
- Gomes, C. (2013). *Aulas de Braguinha para Alunos e Pais. Estudo sobre Percepções*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico não publicada, Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Gonçalves, C. (2016). *Aprender Madeira* [Post Blog]. Consultado em 13/3/2017, disponível em <http://aprendermadeira.net/gabinete-coordenador-de-educacao-artistica/>
- Gonçalves, C., Cristóvão N. e Esteireiro, P. (jul/dez 2016). Modalidades Artísticas na Região Autónoma da Madeira (Portugal): Das primeiras atividades de enriquecimento curricular à definição do atual modelo de política educativa (1985-2016). *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 24, (37),35-52.
- Ikedá, A. (1992). Chora cavaco... Geme cavaquinho!!!. *ARTEunesp*, 8, 151-160.
- Inácio, D. (2010). *Clube de Cordofones Madeirenses: Projecto de Integração em espectáculos com grupos profissionais*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico não publicada. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Kanahele, G. (1979). *Hawaiian Music and Musicians*. Honolulu, The University press of Hawaii.
- King, J., Tranquada, J. (2008). A História das Origens do Ukulele Havaiano. *A Madeira e a Música*, 557-578, Manuel Morais, coord. Funchal: Empresa Funchal 500 Anos.
- Lobato, T. (2015). *Orquestra de Cordofones no 1.º ciclo: Aprendizagens musicais e sociais*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico não publicada. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Mendonça, N. (2015). *Cordofones e Reportório Tradicional Madeirense em estilo Pop-Rock: Aprendizagens e Percepções no 3.º Ciclo*, Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico não publicada. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Moniz, R. (2011). *Cordofones Tradicionais Madeirenses: Braguinha, Rajão e Viola de Arame*. Funchal: Associação de Folclore e Etnografia da RAM.
- Moniz, R. (2010). *Agrupamentos Instrumentais em Contexto da Disciplina de Música no 3º Ciclo do Ensino Básico. Projecto de Valorização dos Cordofones Tradicionais Madeirenses*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico não publicada. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Morais, M. (1997). Notas sobre os instrumentos populares madeirenses. Machete, rajão, viola de arame, viola francesa. *Revista Xarabanda*, 12, 2.º semestre 1997, 11-13.
- Morais, M. (2011). *O machete madeirense. 5 olhares sobre o Património Musical Madeirense*, 21-37.
- Morais, M. (Coord.). (2008). *A Madeira e a música. Estudo [c. 1508-c. 1974]*. Funchal: Empresa Municipal Funchal 500 anos.
- Morais, M. (Ed.). (2003). *Cândido Drumond de Vasconcelos. Coleção de Peças para Machete (1846)*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Moritz, R. (2012). *Criação Musical no Ensino Extraescolar: Composições de braguinha com alunos do Ensino Básico*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico não publicada. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Mota, G., Abreu, L. (2014). Thirty years of music and drama education in the Madeira Island: facing future challenges. *On-line first. International Journal of Research in Music Education*, 32(3), pp. 360-374.
- Oliveira, E. (1966). *Instrumentos Musicais Populares Portugueses*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

- Romão, D. (2012). *O braguinha e a música tradicional madeirense em ambiente extraescolar: Estudo sobre motivações e aprendizagens*. Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Educação Musical no Ensino Básico não publicada. Escola Superior de Educação de Setúbal.
- Santos, C. (1937). *Tocares e cantares da ilha. Estudo do folclore da Madeira*. Funchal: Tip. Da Empresa Madeirense.
- Santos, C. (1942). *Trovas e Bailados da Ilha – Estudo do Folclore musical da Madeira*. Funchal: Edição da Delegação de Turismo da Madeira.
- Santos, C. (1952). *O Traje Regional da Madeira*. Funchal: Junta Geral do Distrito Autónomo do Funchal.
- Waxel, P. (1957). Alguns traços da história da música na Madeira. *Gazeta da Madeira*, 99-101 (1869), reed. em *Das Artes e da História da Madeira*, 5(27), 34-37.
- Documentação Interna, Entrevistas e Legislação
- Caldeira, Virgílio. (2018). Comunicação pessoal concedida a Carlos Gonçalves. Funchal, 11 de janeiro.
- Camacho, Helena. (2018). Comunicação pessoal concedida a Carlos Gonçalves. Funchal, 11 de janeiro.
- Camacho, Liliiana. (2018). Entrevista concedida a Carlos Gonçalves. Funchal, 2 de abril.
- Chaves, Pedro. (2018). Entrevista concedida a Natalina Cristóvão. Funchal, 5 de abril.
- Correia, Ricardo. (2018). Entrevista concedida a Paulo Esteireiro. Funchal, 9 de abril.
- Corte, Eleutério. (2018). Comunicação pessoal concedida a Carlos Gonçalves. Funchal, 11 de janeiro.
- Despacho n.º 116/2014. *Jornal Oficial*, N.º 125, Série II 2014-7-9.
- Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia. (2014). *Documento Orientador. Modalidades Artística. 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Secundário, 2014-15*. Funchal: DSEAM.
- Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia. (2011-2017). *Plano Anual de Formação*, Base de Dados Interna (Software Microsoft Access).
- Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia. (2011-2017). *Registo da ação desenvolvida pelo coordenador da modalidade*, Base de Dados Interna (Software Microsoft Access).
- Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia. (1982-2017). *Lista de Edições*. Base de Dados Interna (Software Microsoft Access).
- Gomes, Catarina. (2018). Entrevista concedida a Natalina Cristóvão. Funchal, 2 de abril.
- Pires, Fernando. (2018). Entrevista concedida a Carlos Gonçalves. Funchal, 2 de abril.
- Sardinha, Vitor. (2018). Comunicação pessoal concedida a Carlos Gonçalves. Funchal, 11 de janeiro.

ARQUITETURA, DESIGN E FUTURO

DIMENSÃO DIDÁTICA DE ESPAÇOS E OBJETOS ESCOLARES

Bartolomeu Paiva

Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação
CIAUD – Centro de Investigação de Arquitetura Urbanismo e Design

Resumo

A temática¹ do II Seminário Internacional de Educação Artística da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti suscita, pela sua pertinência e atualidade, a possibilidade de desvelarmos o papel integrado da arquitetura e do design, não como núcleo disciplinar do currículo, mas antes como existência concreta que, na relação com os seus utilizadores e/ou fruidores, se converta em contributo para uma formação inteira que, despojada da materialidade das coisas, se afirme no universo subjetivo das aprendizagens que marcam o presente e o futuro de cada aprendiz.

Palavras-chave

Arquitetura. Design. Escola. Didática. Futuro.

Abstract

Due to its importance and relevance to the present time, the subject¹ of the II International Seminar of Artistic Education, held by the Higher School of Education of Paula Frassinetti, raises numerous possibilities to unveil the integrated role of architecture and design, not as the core discipline of the curriculum, but rather as a concrete existence in its relation to the mere and/or appreciative users. As so, it is expected that this concrete existence may convert into a contribution to a holistic formation which, stripped of the material nature of things, may assert itself in the subjective learning universe that has a profound impact in the present and future of each student.

Keywords

Architecture. Design. School. Didactics. Future.

1 - A educação artística na escola do futuro | Artistic education in the school of the future

Introdução

No campo temático deste artigo e no sentido da inteligibilidade das coisas e da sua clarificação, importa (re) visitar a significação e a natureza conceptual de arquitetura, para se estabelecer desde já a noção de que a sua síntese se poderá confinar ao termo “espaço”, cuja função e estética obedecerá a princípios, normas e técnicas essenciais ao desenho do ambiente arquitetónico – aqui entendido como património material e imaterial.

Ao confinarmos a arquitetura ao termo “espaço”, “objeto” será o termo que na sua globalidade poderá traduzir design - área que, povoando a história dos nossos atos, se assume como prolongamento do nosso corpo e do nosso pensamento, a partir da conjugação múltipla e criativa de atributos aplicáveis a realidades objetuais e contextuais distintas e orientadas para a humanização do quotidiano social.

É neste quadro integrador que a escola pode e deve afirmar-se enquanto ecologia física e simbólica, dotada de qualidades de natureza funcional, estética e cultural, que, a seguir à nossa casa dominante, marca o nosso imaginário e influencia a nossa formação enquanto pessoas e cidadãos.

Numa perspetiva mais ampla, a escola, na relação com o seu contexto de inserção, declara-se como objeto e entidade participante das coreografias urbanas, sendo reconhecida simbolicamente pelo seu estatuto formativo e pela dialética que promove entre o sistema educativo e a realidade cultural que influencia e na qual se inscreve. A possibilidade da escola se afirmar de forma efetiva, protagonizada pela arquitetura e pelo design na articulação com a disciplinaridade concomitante que a compõe e a legitima, passa pela adoção de uma estratégia que concilie pedagogia e didática a partir das suas diferentes componentes físicas e vocacionais e como recurso estratégico para se assumir como património facilitador de um ensino que cumpra o desígnio das teorias pedagógicas – já que os novos tempos não podem reduzir a ação didática à tríade professor/aluno/matéria, mas integrar também os contextos de aprendizagem no quadro das metodologias inerentes a cada processo de formação.

É na convicção dos pressupostos em síntese enunciados, que a indefinição do presente e o desafio colocado às novas gerações nos obriga a desvelar novas possibilidades de desenvolvimento futuro que queremos fundado em novas bases de ponderação e no redesenho que marcará certamente o horizonte dos novos cidadãos, e, por consequência, as sociedades em devir.

Arquitetura e Design Escolares

Breve enquadramento retrospectivo

O entendimento da escola enquanto ecologia material, mas também simbólica, implica uma abordagem retrospectiva a momentos essenciais da sua história, já que de outro modo nos parece difícil a consciencialização das razões profundas de um património escolar que nos tem sido legado sob linguagens marcadas pelo tempo e por ideologias vigentes, por sua vez denunciadas por uma imagética e funcionalidade próprias, oriundas de outras sociedades e de outros poderes, cuja compreensão integrada apenas é possível através de um conhecimento fundado nos repositórios da sua memória.

A disponibilidade para essa revisitação ao passado da escola permite-nos afirmar que aquela apenas se instituiu culturalmente na transição dos espaços religiosos para os espaços do Estado – na prática, dos espaços das igrejas e das sacristias para os espaços reconhecidos pelo Estado como aqueles que não estavam na dependência direta do clero, já que a influência da igreja no ensino e na educação foi uma constatação reiterada ao longo de muitas décadas nos séculos XIX e XX em Portugal.

Essa transição foi estatuída pelo Marquês de Pombal, com a expulsão dos Jesuítas, detentores do monopólio de um ensino de matriz religiosa, para os primeiros espaços vocacionados para a “instrução”, designados por *casa do mestre* (Marques, 2003) – casa que, na sua essência, replicava uma domesticidade que conferia à relação professor/aluno/contexto uma aproximação à cosmografia cultural que caracterizava a realidade quotidiana das aldeias e vilas em que foi promovida essa tipologia, a qual retornaremos no final deste texto, para refletirmos sobre as novas lógicas espaciais adotadas em países de referência no campo da educação.

O século XIX sinaliza em Portugal um forte investimento na criação de um parque escolar que permitiu a generalização e a garantia de uma “instrução” para todos, conquanto esse desígnio apenas possa ser reconhecido como tal no século XX. Dessa intenção, importa destacar o envolvimento conceptual e material de múltiplos arquitetos, tendencialmente identificados com os regimes políticos vigentes, já que importava legar a marca impressiva de uma imagem identitária capaz de se impor pela sua dignidade junto das

populações, mas, por outro lado, como forma de reconhecimento da importância da instrução pública por parte da sociedade.

Dessa dinâmica, resultou o surgimento de várias soluções modelares protagonizadas por arquitetos portugueses, dos quais destaco Adães Bermudes e Raul Lino, pela notoriedade das suas soluções dentro e fora do país, com particular destaque para o primeiro na Exposição Universal de Paris, onde foi reconhecida a pertinência da relação criança/meio/edifício estabelecida nos seus projetos.

Num outro âmbito de análise, a imagem simbólica da portugalidade e a construção de grandes liceus nas grandes capitais de distrito deram, por sua vez, lugar a edificações que marcaram a coreografia urbana e alteraram o universo do parque escolar português, influenciando as lógicas de ensino e de relação contextual (Silva, 2002). Neste particular, importa destacar a sua influência no desenvolvimento de soluções posteriores, com a replicação de modelos ao longo do século XX – dinâmica que se acentuou com a revolução de abril de 1974 e com a efetiva democratização da escola. Da proliferação de novas edificações escolares e da degradação das antigas escolas em Portugal, importa aludir à recente intervenção nestas unidades, conferindo-lhe uma nova “alma”, não só pelo efeito requalificador das intervenções, mas sobretudo pela preocupação de as dotar de maior conforto e de uma lógica funcional que contraria o caráter frio e repetitivo que representava a sua matriz distributiva e funcional – não consentânea com a nova visão que a educação e os alunos parecem ter do papel da ecologia escolar, bem mais próxima das lógicas de relação que caracterizam a contemporaneidade social.

Arquitetura e Design

O espaço e o objeto enquanto recursos de organização e controle

Pensar a arquitetura e o design escolares numa lógica retrospectiva, implica considerar também o espaço e o objeto na sua relação e complementaridade funcionais, com influência no comportamento dos seus utilizadores.

Os sistemas de controle, organização e hierarquização disseminados pelos vários setores sociais, políticos, religiosos e militares influenciaram a “geogra-

fia” morfológica do espaço escolar e a forma como foi sendo ocupado ao longo do tempo – facto que ainda se mantém na generalidade das instituições de ensino, contrariando uma visão mais aberta das relações em contexto escolar, com particular relevo para a sala de aula, onde o estigma disciplinador se mantém como regra e não como exceção.

A influência que a religião, o exército e as lógicas de produção tayloristas exerceram sobre a escola, no sentido de impor uma disciplina que reproduzisse comportamentos posteriores, constituiu uma estratégia que acabou por gerar cultura e determinar o desenho de espaços e objetos orientados para promover e acentuar uma atitude que concorresse para a instrução de pessoas adestradas a um papel social próximo dos interesses do regime (Marques, 2003) – ou seja, de organização e controle comportamental, em síntese, de poder.

Da determinação daquelas imposições resultou a uniformização tipológica e a rigidez organizativa de espaços, contrariando uma organicidade tão próxima da natureza humana, mas também de objetos “frios”, sem alma, como se de “moldes” contentores de pessoas se tratasse – limitando a ambição criativa de arquitetos e designers e desrespeitando preceitos ergonómicos que posteriormente foram sendo reconhecidos pela sua influência sobre o físico e o psicológico e, conseqüentemente, sobre o rendimento escolar das crianças.

Escola e Cidade

Presença e influência da escola na urbanidade das cidades

De acordo com as ideias e factos expressos, uma das grandes preocupações dos regimes na implementação do parque escolar em Portugal foi o de garantir uma imagem e uma identidade que pudesse marcar o imaginário dos cidadãos e representasse a vocação ideológica do sistema, já que, reconhecidamente, a escola passou a ser entendida como instituição determinante na formação global do indivíduo, logo, como recurso essencial à legitimação do regime.

Ora, as grandes cidades e vilas representavam contextos privilegiados para inaugurar essa presença e imagem, com o objetivo concomitante de valorizar as urbes e estabelecer um universo simbólico representativo dos desígnios do poder que, no início do século XX, passaram

pela exaltação de uma portugalidade decorrente da nossa presença aquém e além mar (Marques, 2003).

A marca impressionante dessas edificações na urbe era garantida pela imponência controlada de liceus e escolas cuja escala e monumentalidade não deixavam indiferentes os cidadãos e a própria cidade que as acolhia, na relação com outras edificações de notoriedade inferior, quer física quer esteticamente.

Ora, pretendia-se que as escolas participassem da coreografia urbana numa atitude orientada para a urbanidade das cidades, cujo desígnio conceptual harmonizava a cidade física e social, tantas vezes colocado em causa por interesses ínvios que perscrutavam na cidade um espaço aberto à especulação e ao lucro fácil, contra a cidade culta e humanizada.

A qualidade construtiva desses liceus e escolas, associada à sua dimensão histórica e simbólica, concorreu para o lançamento de um programa de reabilitação do parque escolar português no início do século XXI, que redundou na qualificação de várias unidades cuja estética e funcionalidade foram melhoradas, por adoção de soluções arquitetónicas e de design contemporâneas que vêm contrariar uma certa rigidez física e institucional – dotando-as de uma utilização mais informal, orientada para fenómenos de socialização e de estabilidade emocional de alunos que, revendo-se na sua escola física, mais facilmente contribuíram para a sua conversão em ecologia sensorial, humana e moderna.

Arquitetura e Design Escolares

Contributos e perspectivas de futuro

A escola, independentemente da revolução digital que tudo parece querer reduzir ao universo virtual, está para ficar – o homem é, por natureza, um animal de sentidos e, nesse particular, jamais será possível converter a artificialidade em realidade fruível na sua inteira dimensão. Se assim fosse possível, países tecnologicamente avançados como o Japão, onde se verifica um dos maiores índices de suicídio do mundo sob o espectro solitário do universo digital, já teria promovido a extinção da sala de aula.

Como tal, a compatibilidade não standard entre sistemas é absolutamente desejável, desde que coloquemos no topo das nossas preocupações o homem e a

natureza tão ansiada por aqueles que, embrenhados nos circuitos tecnológicos, vêm nela a fuga para as suas crises existenciais. Contudo, é indisfarçável o papel crescente que a tecnologia tem nas sociedades e organizações atuais, ao ponto de assumir um papel intermediador na formação atual, seja à distância ou na proximidade dos recursos partilhados em contexto coletivo. Na verdade, estamos a viver a 4.^a revolução industrial com influência direta nas atuais gerações de crianças e jovens, facto que impõe essa ironia inimaginável de há 30 anos atrás, sintetizada na tríade, aprender/desaprender/reaprender - num mundo dependente das novas lógicas de relação e aprendizagem social, por sua vez acentuadas pelas novas redes digitais de contacto social.

É sob a influência destas novas lógicas de indução formativa que se coloca o desafio da escola do futuro que há muito começou e que teimamos em negligenciar sob o argumento de que o que era antigo é que era bom. Convenhamos que o bom não existe, mas antes a realidade que o legitima ou o nega como tal, perante as mudanças que nos são colocadas e que nos desafiam a questionar em permanência aquilo que designamos por solução dependente do escrutínio das sociedades presentes, mas sobretudo das futuras, cujo desenho não conhecemos no seu rigoroso limite ou desejo.

Será assim que desvelaremos com certeza a possibilidade de uma nova escola, sempre em renovação, perante um tempo que parece estar condenado aos arbítrios de uma globalização que parece desfalecer nos fundamentos de tudo querer circunscrever a esse conceito ingénuo de *aldeia global* – não, no mundo existem muitas aldeias, muitas realidades, diferentes contextos naturais, outras tantas culturas materiais e imateriais sob a convicta irredução ao microcosmos de uma aldeia.

No seu sentido mais amplo, que atende às diferentes escalas de importância da vocação da escola, enquanto cosmos de ensino, educação e formação, importa por tudo isto considerar também as suas diferentes componentes e dimensões, de natureza material e imaterial, na qual se inscrevem a arquitetura e o design como formas de expressão e prolongamento do homem, disponíveis e abertas a novas lógicas de comportamento social e de aprendizagem essenciais à (re) construção permanente das sociedades.

Novas formas de expressão arquitetónica e de design

A arquitetura e o design têm traduzido ao longo do tempo diferentes nuances de pensamento e de promoção de hábitos e comportamentos sociais. Na ver-

dade, as artes não só antecipam como exprimem o pulsar das sociedades nas suas diferentes amplitudes e abrangências, com repercussões no modo como se manifestam e se disponibilizam no condomínio público.

No ensino e na educação várias têm sido as abordagens no campo da conceção arquitetónica, induzindo soluções que vêm alterando o modo como reinterpretemos a imagem simbólica da escola e, logo, a forma como a assumimos nos planos funcional e emocional das nossas necessidades. Na verdade, as novas gramáticas remetem para uma nova forma de expressão, mas também para a representação dos seres que nelas habitam, dotados de novas atitudes e de uma visão de escola mais consentânea com o efêmero que traduz o novo tempo e o novo modo de vida.

Desta nova imagem, a qua se associa o design nas suas diferentes escalas, há-de emergir um papel educativo e formativo capaz de influenciar as novas gerações para uma visão mais crítica e cívica e, logo, mais apurada e exigente – ou seja, as novas edificações escolares e os objetos que nelas habitam hão-de participar na redefinição do gosto e na inventiva de realidades de usufruição comum, sem o que, o seu papel ficará incompleto ou destinado a formar cidadãos fora do seu tempo.

Ciência, arte, tecnologia e ambiente

No universo da escola, seja no âmbito curricular, seja na extensão dos seus recursos arquitetónicos e de design, não é possível ignorar o núcleo integrador da ciência, da arte, da tecnologia e do ambiente, enquanto visão transversal construída ao longo do tempo e acentuada pela necessidade de relação interdisciplinar e reequilíbrio dos sistemas. Na verdade, é inviável uma perspetiva circunscrita dos organismos a uma qualquer daquelas áreas, que, isoladas, serão apenas parte de um quadro mais extenso e consciencializado do conhecimento.

As escolas do futuro devem privilegiar desde já a sua integração em contextos naturalizados ou urbanizados de exceção, assumindo assim uma atitude influenciadora do seu papel na educação para um novo ambiente, em que a conciliação entre o natural e o artificial redunde em conhecimento e cultura formativa, protagonizados pelas lógicas de fusão interdisciplinar e orientadas por sua vez para uma harmonização que valorize a geografia espacio-funcional e integre a tecnologia como recurso humanizador.

Neste quadro gerador de alternância e mudança, não será diverso o papel das teorias de autossustentabili-

dade potenciadas pelos sistemas de inteligência artificial que incrementarão novas formas de relação com as espacialidades e com os objetos, numa lógica integrada mais complexa que há-de reequacionar novos referentes essenciais à formulação de novas ecologias de conhecimento, cultura e lazer e, conseqüentemente, uma nova didática induzida pelas novas realidades vivenciais em que se transformará a escola no futuro.

Perspetivas didáticas alternativas

A nova didática protagonizada pela escola do futuro, a partir dos contributos da arquitetura e do design, reassumirá a escala humana como referente essencial ao desenho de novos espaços e objetos, sempre orientado para a polivalência e vivência comuns a partir de novas formas de comunicação induzidas pela forma, pela textura ou pela cor, animando visual e afetivamente as diferentes componentes contextuais e participando na otimização dos processos de aprendizagem (Kowaltowski, 2011).

As soluções gizadas não pretendem apenas o apelo estético, numa lógica gratuita de fazer “bonito”, mas antes o de promover a escola enquanto possibilidade de fusão entre utilizador, contexto e objeto, numa tentativa de redefinição do estar e do ser social.

Multiexperiência e multirelação

A escola, entendida então como contexto capaz de promover a educação para a relação social qualificada, estará mais próxima de se afirmar não como sítio desprovido de alma, mas antes como lugar legitimado pela presença ativa, cívica e cultural dos seus utilizadores – num processo não prescritivo, ditado por estereótipos cansados pelo tempo e centrados na figura do adulto, mas antes por ecologias dialogantes desenhadas segundo o interesse responsável do aluno.

Essa possibilidade implica soluções que viabilizem o desenho de espaços orgânicos, polivalentes e adaptáveis a lógicas e objetivos de formação multidiversificados, protagonizados por ambientes sensoriais em que a luz, a textura e a cor animam a anatomia de objetos e espaços, dotando-os de plásticas marcantes e inesquecíveis para os seus utilizadores (Lidwell, 2011). É dessa forma também que a componente lúdica emerge como recurso ativo e de apropriação desses espaços e objetos, convertendo o seu uso em prazer capaz de promover a escola enquanto lugar propiciador de fenómenos de apropriação, fruição, conhecimento e cultura cívica.

Dimensão afetiva dos contextos

A abertura a diferentes possibilidades de redesenhar

a escola nas suas componentes física e simbólica parece-nos assim viabilizadora da abertura a diferentes lógicas comportamentais e culturais que, naturalmente, propiciarão a inclusão social por via dos fenómenos de sociabilidade.

Tal desejo implica desde logo a preocupação fundadora de humanização dos contextos e das relações sociais, induzida pela qualidade e atractibilidade das soluções, cada vez mais conciliadoras do eco e do tecno, tão necessárias neste tempo em que as preocupações de sustentabilidade e regeneração ambiental se colocam.

Por sua vez, a geografia e a organização espacial livre, viabilizadora da formalidade e da informalidade, podem traduzir-se numa liberdade comportamental que não se abre à indisciplina mas à responsabilidade, já que a componente emocional do design e da arquitetura são capazes de educar e de transformar comportamentos desviantes em atitudes qualificadas de relação com os contextos, nos quais a dimensão humana se assume como primordial na formação dos novos cidadãos – em síntese, capazes de estabelecer a inclusão e a estabilidade emocional como fatores indutores de processos de sociabilidade.

Cooptação social e interdisciplinar

Os pressupostos e convicções enunciadas jamais constituirão uma possibilidade se não se sentirem convocados agentes institucionais, profissionais, pais e alunos na projeção de soluções comprometidas com o imaginário evolutivo da escola.

Nesse sentido, sonhar, imaginar, materializar a escola voltada para o futuro, implica o cruzamento de visões múltiplas de arquitetos, designers, professores, pais, alunos e de toda uma rede em que se incluem outras áreas profissionais e sociais – pois, só assim, será possível cumprir esse desígnio ético de levar por diante um dos projetos mais ambiciosos e também mais imprescindíveis que é a construção da escola inclusiva nas suas diferentes dimensões física, simbólica, social e cultural.

Arquitetura e Design Escolares

Casos Práticos

A apresentação desta temática no II Seminário Internacional de Educação Artística da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti justificou a exibição de alguns casos práticos, de níveis de ensino diferenciados, com particular destaque para a Escola Kalasatama, na Finlândia, destinada a níveis do ensino básico e secundário e para a James B. Hunt Jr. Library, da NC State University.

Casos que são representativos de uma nova visão dos equipamentos escolares, dotados de novas lógicas de relação com os seus utilizadores, numa preocupação central de se assumirem como espaços efetivos de formação integral do indivíduo e de se afirmarem como espaços representativos da dignidade escolar.

No caso da Escola de Kalasatama verifica-se a clara relação do conjunto edificado com a envolvente urbana, que integra simultaneamente a ligação a um parque local – acentuando-se essa díade cidade/natureza e participando assim na valorização da própria urbe. Nesse quadro, assume uma linguagem arquitetónica contemporânea participada por artistas em murais que dotam o objeto de uma plástica muito peculiar – descomplexada, educacional e vocacionalmente comunitária.

A relação interior/exterior e a organicidade que caracteriza a sua espacialidade é acentuada pela luz e pela cor, que transferem para os diferentes contextos ambiências ricas sob o ponto de vista afetivo, já que a polivalência complementar dos espaços permite a “transformação” por subtração ou adição de paredes e elementos, conferindo ao conjunto uma multifuncionalidade que converte a escola num organismo aberto a diferentes momentos pedagógicos e à interatividade entre os seus utilizadores.

Do ponto de vista técnico, a edificação revela-se deixando estruturas e sistemas à vista, o que a leva a ser interpretada como uma grande máquina informativa e simultaneamente educacional – contrariando globalmente uma certa ocultação que caracteriza este tipo de equipamentos.

Importa referir ainda a natureza eclética e criativa do equipamento móvel, permitindo a recriação dos espaços e da sua função, numa lógica de integração e de inclusão que reinventa ambientes e relações entre pessoas e equipamentos. Ao nível dos materiais, é clara a adoção de soluções sustentáveis e apelativas, seja ao nível dos equipamentos móveis, seja ao nível da própria “pele” das superfícies –

a título de exemplo, o revestimento dos pavimentos que impõe a interdição do uso de sapatos.

A Escola de Kalasatama vem romper com os estereótipos predominantes e inaugurar no presente um futuro que nos parece muito mais próximo dos interesses dos atuais alunos e das novas lógicas de relação formativa orientada para um outro mundo que os novos alunos irão encontrar no exercício da sua função profissional, cívica e social.

A biblioteca James B. Hunt Jr. Library da State University, do estado Americano da Carolina do Norte, é um exemplo extraordinário e um contributo efetivo para a formação dos estudantes do ensino superior. A sua imagem de modernidade transfere para o edifício um estatuto icónico na sua relação com a envolvente, também ela urbanística e ecologicamente apelativa – de acordo com os princípios de exigência que se colocam hoje à integração inovadora de novas unidades de formação académica.

A sua imagem evidencia a adoção de soluções hi-tec que acentuam o carácter sustentável do edifício e o tornam num organismo confortável no seu interior, através da gestão térmica da luz, a qual propicia por adição da cor, ambiências únicas marcadas pela cronologia do dia e da noite.

No campo da usabilidade, assiste-se a uma funcionalidade muito orgânica, promovida pelas diferentes tipologias de espaços que, por sua vez, propiciam também comportamentos alternativos – zonas de estudo isolado, colaborativo, interdisciplinar, numa relação estreita entre uma variante “analógica” e “digital” na veiculação de saberes e de integração do conhecimento.

É nesse ambiente povoado pelos contributos da arquitetura e do design que se pressente uma subtil intenção organizativa através da comunicação visual dos diferentes componentes do contexto, dotados por sua vez de um sentido estético peculiar – o que concorre para que fique marcado na preferência dos seus utilizadores e concomitantemente no seu imaginário.

De destacar ainda o papel do próprio contexto no campo da relação entre professores e alunos em espaços onde a função docente assume uma outra forma de aproximação ao estudante, já que a interposição didática de diversos recursos tecnológicos assim o determina e a aprendizagem entre pares o acentua.

Afinal, tratam-se de dois casos que são presente e futuro e que hão-de abrir caminho para outras soluções muito mais próximas dos interesses e das lógicas formativas que hoje se colocam e se exigem à escola do futuro que é agora!

Bibliografia

- Lidwell, W., Holden, K. & Butler, J. (2011). *Princípios universales de diseño*. Blume: Barcelona.
- Marques, F. (2003). *Os liceus do estado novo – arquitectura, currículo e poder*. Coimbra: Educa.
- Kowaltowski, D. (2011). *Arquitetura Escolar – o projeto do ambiente de ensino*. São Paulo: Fapesp.
- Paiva, B. (2009). *Urbanidade e Educação Cultural - Supervisão e Formação em Educação Artística e Tecnológica*. Penafiel: Editorial Novembro.
- Silva, C. (2002). *Escolas belas ou espaços são? – uma análise histórica sobre a arquitectura portuguesa (1860-1920)*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- The Hunt Library Story* (2013, abril 3). *Acedido em janeiro, 2018, em* <https://www.youtube.com/watch?v=Okr78MUrImI>
- Escola Kalasatama / JKMM Architects* (2017, junho 28). *Acedido em janeiro, 2018, em* <https://www.archdaily.com.br/br/873827/escola-kalasatama-jkmm-architects>

ESCOLA DO
FUTURO:
PERSPETIVA DOS
ALUNOS DE 1.º CICLO
DO ENSINO BÁSICO

Mónica Oliveira

Centro de Estudos em Desenvolvimento Humano

Universidade Católica Portuguesa

Escola Superior de Educação Paula Frassinetti e

Instituto de Investigação em Arte, Design e Sociedade da UP

Resumo

Este artigo pretende (re)pensar a Escola face aos desafios da contemporaneidade, ressaltando a mudança e a inovação como o caminho a trilhar para a sua (re)invenção. Entendemos que, para encontrar as respostas a estes desafios, é necessário auscultar os alunos sobre a Escola do Futuro, tendo por base os seguintes objetivos: i) perceber como os alunos perspetivam a Escola do Futuro; ii) coligir um conjunto de contributos de suporte à sua transformação. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa que envolve uma abordagem naturalista e interpretativa, onde se utilizou como recolha de dados a observação participante e a análise documental. No total, o projeto envolveu 90 crianças e 5 professores. Os dados recolhidos permitiram concluir que a Escola tem de ser objeto de uma (re)formulação atendendo aos desafios da atualidade.

Palavras-chave

Escola. Alunos. Inovação pedagógica. Futuro.

Abstract

This article intends to (re) think the School in the face of contemporary challenges, highlighting change and innovation as the way forward for its (re) invention. We understand that, in order to find the answers to these challenges, it is necessary to listen to the students about the School of the Future, based on the following objectives: i) to understand how the students are prospective of the School of the Future; ii) collect a set of support contributions to its transformation. It is an investigation of a qualitative nature that involves a naturalistic and interpretative approach, in which participant observation and documentary analysis were used as data collection. In total, the project involved 90 children and 5 teachers. The collected data allowed to conclude that the School has to be object of a (re) formulation taking into account the current challenges.

Keywords

School, Students, Pedagogical innovation, Future

Introdução

A escola cujo objeto central do seu trabalho é o conhecimento, face às mudanças vertiginosas que se deram nas sociedades contemporâneas, na área da psicopedagogia, ciência e tecnologia, foi-se tornando frágil, pois não acompanhou os novos saberes apresentando um conjunto de conhecimentos desajustados à realidade vivida hoje. Esta situação pressupõe novos desafios que terão repercussões, no ensino-aprendizagem para que se consiga alcançar uma formação assente numa nova cidadania e no desenvolvimento sustentável do planeta. Como defende Pérez Gómez (2010):

La era de la información y de la incertidumbre requiere ciudadanos capaces de entender la complejidad de situaciones y el incremento exponencial de la información, así como adaptarse creativamente a la velocidad del cambio y a la incertidumbre que le acompaña. (p. 38)

A contemporaneidade não se compadece com um ensino em que se trabalha com atividades abstratas e descontextualizadas e em que se desenvolvem habilidades mecânicas, de repetição, facilmente executáveis por máquinas. Como destaca Pérez Gómez, o conhecimento atual tem valor de uso: “El conocimiento que merece la pena en educación tiene valor de uso, para descubrir y crear nuevos horizontes o para resolver problemas y mejorar las condiciones de vida” (2010, p.43).

A escola tem vindo a dar os primeiros passos para esta mudança, no entanto não podemos esquecer que estas modificações “envolvem uma alteração de paradigmas, de preferências, de atitudes e de comportamentos, compreende uma transformação profunda nas dimensões humana e sociocultural.” (Ferreira, 2009, p.1). A escola atual deve-se comprometer com a educação e com a sociedade contemporânea, “em vez do alheamento da sociedade, o reforço do espaço público da educação.” (Nóvoa, 2009, p.17) É fundamental entender estas transformações, pois da escola espera-se uma preparação dos alunos que fortaleça a sua individualidade não só em conhecimentos e habilidades, mas em relação ao caráter e à personalidade para atuar de forma autónoma na sociedade, com liberdade e responsabilidade. A escola é como diz Nóvoa “uma instituição central para afirmar a nossa humanidade” (2017, p. 15).

Um desenho para a escola do futuro

A escola tem agora que recentrar e reocupar o lugar que foi perdendo. “Não podemos resignar-nos a uma escola parada no tempo.” (Nóvoa, 2017, p. 17). O futuro das novas gerações passa pela escola, pela educação para que nela se formem cidadãos ética e culturalmente evoluídos e que possam construir sociedades coesas no futuro agindo sobre problemas globais tornando o mundo mais justo, solidário e humano. Para tal é importante pensar a escola tendo em consideração as suas várias dimensões. Neste artigo apresentaremos, de forma breve, algumas das ideias que consideramos basilares para a escola do futuro e que já se fazem sentir atualmente ainda que em circuitos circunscritos a espaços educativos pontuais. São elas: i) uma nova pedagogia e a sua organização educativa ii) o papel do aluno no processo ensino e aprendizagem iii) o papel do professor, iv) o espaço físico e v) a relação da escola com a família e com a comunidade.

Em relação ao primeiro aspeto, implementação de uma nova pedagogia e a sua organização educativa, ela deverá estar orientada para a transformação, para a mudança, para a inovação tendo por base a vida e os alunos de hoje (Oliveira, 2015) envolvendo novas abordagens metodológicas tendo em vista um paradigma holístico. Assim a aprendizagem deve ser centrada nomeadamente em temas de proximidade com a vivência em sociedade, pois as aprendizagens mais significativas e duradouras são as que adquirem sentido na relação que estabelecem com o mundo. Uma escola comprometida com o seu país e com o mundo global, com uma educação humanista que busca o desenvolvimento emocional e intelectual do aluno.

Como metodologias de ensino e aprendizagem propõe-se o trabalho por projetos baseados numa abordagem integradora e problematizadora, que permita aos alunos criar hipóteses, experimentar, investigar, descobrir, comparar e refletir numa ótica de resolução de problemas. Estes projetos são preferencialmente de cariz interdisciplinar e colaborativo. Estas metodologias pressupõem o desenvolvimento e aquisição de competências cognitivas, éticas e de valores e sociais (Oliveira, 2017). Para tal a gestão do currículo e do tempo letivo deve ser mais flexível. Devem existir novas práticas de avaliação dos alunos multidimensionais e multinstrumentais, contemplando, o conheci-

mento, nas suas múltiplas formas e contextos, já que o indivíduo apresenta um caráter múltiplo, (biológico, social, racional, afetivo e psíquico), assim como a sociedade apresenta diferentes dimensões (histórica, económica, religiosa, sociológica) (Morin, 2002). Também as tecnologias devem surgir no processo de ensino e aprendizagem como uma ferramenta educativa. O Wi-Fi deverá ser disponibilizado em todos os espaços da escola e fora dela, e assim os dispositivos eletrónicos com acesso à internet podem ser utilizados a qualquer hora e em qualquer lugar. Não se pode continuar a criar um fosso entre o aluno “digital” e a escola “analógica”.

No que diz respeito ao aluno, no processo de ensino e aprendizagem, a escola do futuro deverá ter em consideração por um lado, a construção de um percurso individualizado de conhecimento e um acompanhamento próprio de cada aluno atendendo à sua identidade, ao seu ritmo, estabelecendo sempre uma relação dialógica com o professor e colegas. Deve promover-se um ensino e aprendizagem que permita ao aluno ser sujeito ativo da sua aprendizagem tendo em consideração a interioridade da sua pessoa, o encontro de cada um consigo mesmo para que possam trilhar os caminhos da vida de forma autêntica e comprometida com o bem comum. Por outro lado, dever-se-á permitir aos alunos uma maior implicação na participação da vida da escola e em espaços sociais, que vão cada vez mais, no futuro assumir um papel de maior preponderância na educação. Toda esta abordagem pedagógica dá origem a novos ambientes de aprendizagem necessários para orientar os alunos para um trabalho de abrangência multidisciplinar, interdisciplinar, integrador que os conduzam ao exercício reflexivo de alargamento concetual dos fenómenos. A escola do futuro deve ser um espaço vivo de produção de conhecimento, experiência, cultura e tecnologia, que prepara os alunos para o mundo real.

Quanto ao papel do professor na escola do futuro, o novo paradigma educativo do qual temos vindo a falar que preconiza a diversificação dos modelos e das práticas pedagógicas, institui novas relações dos professores com o saber pedagógico e científico. Educar não é apenas transmitir e debitar conhecimentos, “a formação passa pela experimentação, pela inovação, pelo ensaio de novos modos de trabalho pedagógico e por uma reflexão crítica sobre a sua utilização. A formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (Nóvoa, 1992, p. 16). Para isso ocorrer com sucesso, o professor deverá partir de questões abertas e de problemas reais.

Deve utilizar a realidade como fonte privilegiada de informação; questionar as conceções tidas como inabaláveis; criar novas propostas de interpretações científicas; fomentar a cooperação, o debate, a sinergia de recursos, a criatividade e enfatizar a articulação de diferentes áreas do saber, evitando a sua fragmentação. Marc Prensky subscreve a ideia de que o professor deve propor problemas e desafios interessantes e deixar os alunos usar as ferramentas que têm, trabalhando em grupo, partilhando, para resolver os problemas: “No more need to prepare lectures and lessons plans – just tell your kids where you want them to go and let them get there (...) Keep the kids motivated, on track, and watch them learn (...)” (2007, p. 2).

Deste modo, destaca-se a natureza tutorial da formação, onde o professor passa a ser um facilitador (Freire, 1996), um moderador, uma espécie de encenador onde os alunos são os atores principais. “La tarea educativa supone, provocar, facilitar y orientar el proceso por el que cada individuo reconstruye sus sistemas de interpretación y acción, sistemas que, no olvidemos, incluyen de forma interactiva conocimientos, habilidades, emociones, actitudes y valores” (Pérez Gómez, 2010, p. 45).

O professor da escola do futuro, de transmissor de conhecimentos, passará a ser um facilitador de aprendizagens, devendo: privilegiar a compreensão em relação à memorização; treinar a capacidade de aquisição e assimilação crítica da informação; fomentar a interatividade do ensino com grande participação dos alunos e utilizar métodos diversificados de ensino (sessões tutoriais de revisão de matérias e de esclarecimento de dúvidas, sessões de estudo orientado, seminários para discussão de temas ou de artigos científicos, trabalhos e discussão de grupo, visitas de estudo, etc.). Para se enquadrar nesta nova dinâmica de ensino-aprendizagem, os professores têm que estar abertos a processos de mudança de lecionação e devem refletir criticamente sobre os próprios métodos de ensino (Grilo, 2002).

No concerne ao espaço físico, a escola do futuro será bastante diferente do modelo que conhecemos hoje em dia, austero e pouco motivador. O espaço escolar como espaço de experimentação e de descobertas, é coadjuvante no processo de construção de conhecimento, ele impacta as práticas pedagógicas e por essa razão é fundamental pensar a sua adaptação ao mundo em que vivemos. Estes espaços devem proporcionar um conjunto de elementos físicos, sociais e culturais aos alunos e despertar informações, comunicações e vivências pessoais e coletivas. Mais, devem transmitir estímulos aos alunos, proporcionando oportunidades

de uma aprendizagem prazerosa e a realização de atividades pedagógicas criativas Walden (2009).

A arquitetura escolar faz, portanto, parte do projeto pedagógico, mas mais do que pensar no número de metros ou nos objetos que definem o espaço, é importante perceber como o espaço pode ser vivenciado, como é que se pode transformar em ambiente de interação e vida. Segundo as previsões de vários especialistas os espaços da escola deverão ser espaços de aprendizagem flexíveis, mais versáteis e adaptáveis que permitam a sua fácil reconfiguração de acordo com as necessidades da atividade de aprendizagem para que os alunos se possam organizar da maneira que for mais adequada a cada atividade.

A tendência é de que as salas sejam multiusos, que se adaptem à dinâmica do novo modelo pedagógico. Os edifícios deverão ser projetados para que todos se possam orientar, com zonas destinadas a cada faixa etária, com a respetiva segurança, mas sem barreiras ou proibições de circulação. O espaço interior da escola deverá estabelecer uma relação com a realidade exterior a partir de amplas janelas, ajudando a diminuir o nível de *stress* do ambiente escolar. A sua conexão inclui agora equipamentos e ferramentas que permitam o acesso a diversas fontes de informação e aos mais variados eventos fora da escola, permitindo aos alunos uma participação direta no seu processo de aprendizagem, contextualizado pela realidade social e tecnológica, dando maior sentido às aprendizagens e tornando-as mais significativas. No final o que se pretende é simples: tornar novamente estimulante e prazeroso o ato de aprender.

Por último, a relação da escola com a comunidade e a família são fundamentais para o sucesso dos alunos tanto na escola como na vida. Enquanto parceiros, estes três sistemas contribuem com diferentes perspetivas e conhecimentos para o desenvolvimento do processo educativo e, devem articular-se, integrando e respeitando as suas contribuições, já que os alunos aprendem e crescem em casa, na escola e na comunidade.

Para tal é necessário que todos os interlocutores busquem caminhos partilhados ajudando os alunos a ultrapassarem os desafios da vida e a tornarem-se cidadãos conscientes. A participação da família na escola, deve passar por inclui-la na gestão e tomada de decisões na vida da escola, promovendo a colaboração com a comunidade (Polonia & Dessen, 2005).

A voz dos alunos na construção da escola do futuro

Quando se pensa em refletir sobre a escola do futuro, a tendência é auscultar todos os intervenientes no processo educativo: professores; pessoal não docente; dirigentes; já os alunos por norma não são ouvidos em assuntos que lhes dizem diretamente respeito, estão de passagem e a sua voz é residual e muitas vezes desprezada, não tendo espaço para exprimir as suas opiniões e sugestões sobre a escola e os processos de ensino-aprendizagem onde são os protagonistas. O que realmente sabemos sobre os alunos, testemunhado por eles é muito pouco.

Neste artigo partimos do pressuposto que os alunos, como indivíduos críticos, responsáveis, conscientes e comprometidos, interlocutores fundamentais da sua escola e da sua educação, devem ser chamados a pronunciar-se sobre os diferentes aspetos do ensino-aprendizagem (Oliveira, Silva & Craveiro, 2017). Entendemos que os alunos sujeitos do processo educativo têm certamente algo a dizer sobre o contexto educacional que conhecem do qual eles fazem parte, permitindo estudar a forma como a prática se desenvolve, quer num contexto de ensino (Gimeno Sacristán, 2000), quer num contexto mais alargado abrangendo toda a escola, com vista a uma melhoria da qualidade da educação.

Dar-lhes voz, significa corresponsabilizá-los pelo projeto educativo, ir ao encontro dos seus interesses, dos seus desejos e das suas necessidades. As suas experiências e relações com o espaço, com as aprendizagens, as relações interpessoais, a organização dos horários, legitimam e expressam as suas convicções, geram um ambiente propiciador à aprendizagem conseguindo perspetivar a escola do futuro através de mudanças muito claras. “Sendo o aluno o foco central do processo educativo, efetivamente, é a partir dele que o projeto pedagógico será construído, estabelecendo padrões de qualidade, segurança e desafio.” (Barbosa, 2009, p. 184).

Envolver os alunos na busca de soluções para os desafios da escola é encontrar soluções efetivas que os façam se sentir seguros, confortáveis e motivados. A capacidade de dar voz aos alunos deve repercutir posi-

tivamente na organização e no planeamento de ações educativas que tenham como eixo os próprios e as especificidades que envolvem seus processos de constituição como seres humanos (Buss-Simão, 2012).

A escola do futuro “exige um reforço da colaboração e da cooperação entre professores e uma maior participação dos alunos” (Nóvoa, 2017, p. 16). É preciso dar voz aos alunos instaurando processos de participação social, que fomentam vivências coerentes com seu lugar de ator social, tornando a escola um espaço de cidadania ativa.

A proposta que se apresenta neste artigo pretende ir ao encontro do que pensam os alunos de 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB) sobre a escola do futuro de modo a que os dados recolhidos possam ter utilidade para aqueles que têm responsabilidades na área da Educação (Guzmán & Saucedo, 2013). Dada a idade da população alvo auscultada (8 e 9 anos), tivemos de encontrar estratégias dinâmicas e criativas, nas quais eles se expressassem por meio das suas próprias linguagens e/ou narrativas, foram elas: a) O diálogo através de um debate organizado sobre o tema em questão. Assumimos a relevância da prática dialógica fundada numa conceção de educação como prática de liberdade, que leva a compreender e a viabilizar a relação do pensar e agir dos alunos; b) A utilização de uma linguagem artística, as artes visuais, como estratégia para documentar as suas experiências, as suas ideias e convicções para uma reflexão alargada à comunidade educativa sobre o tema.

Metodologia

Optou-se por uma investigação qualitativa que envolve uma abordagem naturalista e interpretativa (Denzin & Lincoln, 2011), na medida em que se pretendeu “interpretar e explicar determinado fenómeno” (Miles & Huberman, 1994, p. 23), a fonte direta dos dados é o contexto natural dos alunos (Bogdan & Biklen, 1994). Os participantes neste estudo foram alunos de 1.º CEB pertencentes a 5 escolas do Concelho do Porto. O trabalho foi constituído por alunos 90 alunos, 30 do sexo masculino e 60 do sexo feminino com idades compreendidas entre os 8 e os 9 anos. Estiveram ainda envolvidos no projeto 5 professores. Privilegiaram-se como técnicas de recolha de dados a observação participante (Flick, 2005; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2005) e a análise documental (Lessard-Hé-

bert, 2005) incluindo diários de bordo elaborados pela investigadora e as produções artísticas dos alunos. Os instrumentos utilizados serviram assim dois propósitos: i) perceber como os alunos perspetivam a escola do futuro; ii) coligir um conjunto de contributos de suporte à sua transformação.

Caracterização do Projeto

Tendo em consideração que a educação e a escola contemporânea exigem um funcionamento mais dialógico, participativo, estruturou-se o campo de investigação a partir da problematização que pressupõe um processo educacional que implica o reconhecimento do aluno como alguém que deve desempenhar um papel ativo na construção do conhecimento, que tem o compromisso de responder, de forma holística aos problemas que lhe são colocados e, portanto, que tem de se assumir como um cidadão ativo num micro espaço que é a escola.

O projeto iniciou-se com um debate em grande grupo entre o professor e os alunos sobre uma questão fundamental: como deverá ser a escola do futuro? a que intitulamos de roda de conversa. Este tipo de estratégia teve como intenção promover a confrontação entre diferentes experiências e, a partir delas, instaurar um movimento dinâmico, em que as narrativas de uns puderam ser enriquecidas ou problematizadas pelos demais, promovendo um diálogo formativo entre os membros do grupo. Esta roda de conversa era uma instalação artística intitulada *As caixas das Memórias* onde constavam diversas caixas de diferentes tamanhos e com diferentes objetos ou imagens. Elas funcionaram como dispositivos pedagógicos com vista a cumprir uma função acolhedora e sensibilizadora às narrativas das crianças, já que os objetos nelas contidos, pretenderam funcionar como fios que desencadearam memórias do vivido. As caixas continham elementos relacionados, nomeadamente: com o espaço da escola (sala de aula, refeitório, espaço exterior, etc); com brinquedos tradicionais e tecnológicos; com fotos de professores a ensinar; com livros; com objetos escolares; com várias crianças em interação umas com as outras e foram dispostas no centro da roda, convidando os participantes à interação. Neste espaço a partir

de uma perspetiva de questionamento formou-se uma comunidade de aprendizagem reflexiva, através da qual os alunos, de forma colaborativa, tiveram a oportunidade de analisar a cultura organizativa e educacional da sua escola, partilharem as suas conceções e as suas práticas sob uma perspetiva de questionamento e reconceptualização das suas conceções sobre este assunto.

Depois de ouvidos os alunos e atendendo às suas ideias sobre a escola do futuro, era fundamental criar um registo gráfico que pudesse ser partilhado pela comunidade educativa. Este registo foi levado a cabo numa oficina de expressão plástica. Nela as crianças tiveram a oportunidade de (re)construir de forma ativa, reflexiva e crítica e através do processo artístico as suas ideias, através de trabalhos individuais e colaborativos. O processo criativo permitiu-lhes legitimar as suas convicções de forma original e inovadora. No final do projeto foi organizada uma exposição na escola com todos os trabalhos. Neste espaço os alunos tiveram a oportunidade de partilhar as suas ideias com os colegas de outras turmas, professores, familiares e diretores da escola.

Análise e discussão dos resultados

Da análise do diálogo com os alunos e dos trabalhos artísticos efetuados pelos mesmos emergiram cinco categorias de conteúdo: 1) O ensino-aprendizagem; 2) A escola promotora de relações interpessoais; 3) A escola promotora de diferentes atividades; 4) Os espaços da escola e 5) O professor.

1) O ensino-aprendizagem: 97% dos alunos indica que a escola continuará a ser a maior responsável pelas suas aprendizagens. Eles falam dos conteúdos e da forma como aprender no futuro. Esta ideia é congruente com o facto dos saberes se encontram continuamente em mudança isso implica que o processo de aprendizagem seja “processo dinâmico, complexo não linear, de teor autopoiético, hermenêutico, tipicamente interpretativo, fundado na condição de sujeito que participa

desconstruindo e reconstruindo conhecimento.” (Demo, 2004, p. 60). Quanto ao que aprender, 93% dos alunos acreditam que os professores irão ensinar matérias que vão ser importantes para o futuro deles e para o do planeta assim como para a sua integração na sociedade, bem como matérias associadas às tecnologias. Estas considerações podem verificar-se nos seguintes testemunhos:

“o que importa aprender é aquilo que precisamos para resolver problemas no dia a dia.” (A90); “vamos aprender coisas importantes para a vida.” (A89); “vamos saber coisas sobre os outros planetas.” (A54); “É importante saber um pouco de tudo, mas que tenha a ver com o futuro e não com o passado.” (A82); “Vamos aprender a proteger o planeta que é a nossa casa.” (A34); “a escola vai ensinar robótica e tecnologias.” (A56).

Sobre este último aspeto, relacionado com as tecnologias, ele já é uma realidade, porém e de acordo com (Sampaio e Leite) irá enfatizar-se mais nos próximos anos com vista a aproximar “o universo do aluno ao universo dos conteúdos escolares, e com isso contribuir para a formação básica do cidadão/trabalhador, o professor precisa utilizar as tecnologias que hoje são parte integrante da vida cotidiana.” (2008, p. 74). Quanto à forma de aprender, 98% afirma que a escola do futuro, vai munir-se das tecnologias como ferramentas de grande potencial educativo. Este facto prende-se como o impacto que as tecnologias têm na vida quotidiana, na escola e na aprendizagem (Mamede-Neves, 2007). Esta ideia que os alunos subscrevem vai ao encontro das seguintes declarações:

“As aulas serão todas com computadores.” (A1); “as aulas vão ser virtuais.” (A7). “A biblioteca vai ser um painel de *touchscreen* em que se pode escolher o livro e faz-se um *download* para o *smartphone/tablet* ou computador.” (A6); “As disciplinas vão ser uma espécie de jogos interativos em que nós participamos.” (A70); “as aulas são dadas com hologramas para visualizar a matéria” (A45); “Não vão existir cadernos, só *notebooks* e *tablets*.” (A8).

2) A escola promotora de relações interpessoais. No que diz respeito a este aspeto, 90% dos alunos afirmaram, que a escola do futuro vai ser um espaço onde se farão mais amizades e promoveram vários tipos de relacionamentos positivos com colegas (80%) e com a família (75%).

Esta ideia é importante já que vai ao encontro das premissas básicas para tornar o ambiente educativo saudável e prazeroso e para se obter a qualidade do trabalho e, conseqüentemente, de vida para todos os envolvidos no processo educacional. Para atestar estas ideias, apresentam-se as seguintes afirmações:

“Vamos poder fazer mais amigos pela net e brincar com eles nos intervalos.” (A77); “quando não tivermos amigos suficientes para uma brincadeira vamos ter robots: por exemplo, para saltar à corda, se não tivermos meninas para dar à corda pomos os robôs a fazê-lo.” (A22); “no recreio não haverá espaços definidos para cada turma, todos podemos brincar com todos e em todos os lados.” (A89); “vamos ter amigos humanos e extraterrestres.” (A37); “os pais vão participar na escola, nas reuniões e na organização de festas.” (A86); “A mãe e o pai vão apresentar projetos porque têm acesso às aulas através da net.” (A45); “os pais vão defender-nos quando for preciso, porque também vão mandar um bocadinho na escola.” (A6).

Nestes testemunhos surge o destaque para a participação da família na escola. Segundo Silva, “uma maior coresponsabilização dos pais no processo educativo dos seus educandos, tem resultados positivos para estes (...)” (2003, p.28). Podemos assim afirmar que o sucesso educativo está positivamente relacionado com a forma como a escola e a família encaram e desenvolvem essa missão comum. Esta ideia vai ao encontro de que a escola nunca poderá levar a cabo a missão de educar sozinha. É necessário um diálogo constante entre escola, pais e filhos.

3) A escola promotora de diferentes atividades.

Nesta categoria 80% dos alunos entendem que a escola do futuro terá de apresentar uma panóplia de atividades bastante diferenciada indo ao encontro dos diferentes interesses de cada um. Como se pode verificar nos seus comentários:

“A escola vai inventar muitas atividades, sobretudo de artes.” (A55); “Vai haver uma lista enorme de atividades para fazer: tecnologias, línguas de outros países e de extraterrestres, robótica, astronomia, tudo on-line.” (A21); “vão existir mais visitas de estudo, desta vez ao espaço para conhecermos novos planetas.” (A7); “a escola vai ter atividades que nos teletransportam para onde existem pro-

fissões que nós queremos experimentar.” (A16); “vai ter atividades que são jogos interativos que nos ensinam coisas sérias.” (A44); “vamos ter atividades livres para pesquisarmos na net sobre temas que nos interessam.” (A46); “vão existir clubes com temas e cada um escolhe o que quer.” (A41).

Frequentar a escola possibilita aos alunos experimentar um contexto espacial, social e cultural diferente do ambiente primário, a família e nesse sentido a escola deve ampliar o leque de experiências dos alunos.

4) **No que concerne aos espaços da escola**, a maior parte dos alunos entende que a escola do futuro deverá ter espaços mais flexíveis (95%), com melhores condições para estudar (85%) e uma imagem mais contemporânea (80%). Com atestam os seguintes comentários:

“as escolas não vão ter muitos espaços porque o mesmo espaço modifica-se sempre que se carregar num botão.” (A78); “vão haver aulas ao ar livre e em espaços diferentes das salas de aula.” (A7); “as salas de aula vão parecer-se com as nossas casas: vão ser confortáveis, quentes e coloridas.” (A71); “A escola não vai ter paredes, as portas abrem automaticamente.” (A45); “As salas de aula vão estar a grande altitude para não se ouvirem os barulhos dos carros e das pessoas.” (A66); “a escola vai ter janelas grandes de vidro na frente para os meninos verem quando os pais os veem buscar e também poderem ter contacto com o ar livre.” (A78); “A escola do futuro tem a imagem de um foguetão.” (A69); “A escola vai ser parecida com uma nave espacial.” (A75); “entrada da escola é um computador gigante.” (A90).

Se os diferentes espaços suscitam distintas relações dos alunos consigo, com os outros colegas e com os adultos, eles influenciam a sua formação. “A dimensão espacial é fundamental na educação, pois a pedagogia faz-se no espaço. Espaço esse que se imagina e se projeta e que, sendo suporte, possibilita uma construção por parte dos que ali circulam: o espaço, então, transforma-se em lugar (Frago & Escolano, 2001, p. 61).

Este último aspeto relativo à arquitetura, vai ao encontro do que afirma Nóvoa “é necessário que as escolas se libertem das estruturas físicas em que têm vivido desde o final do século XIX. Nessa época, há quase 150 anos, os edifícios escolares foram pensados com grande ousadia e criatividade (...). Hoje, é necessá-

rio mobilizar, com o mesmo vigor, novas energias na criação de ambientes educativos inovadores, de espaços de aprendizagem que estejam à altura dos desafios da contemporaneidade.” (2009, p.77)

5) **Quanto ao professor**, 70% dos alunos apresentam a ideia de que a escola do futuro terá vários professores, já 30% dos alunos afirma que as aulas podem ser dadas de várias formas não precisando sempre da presença do professor:

“Teremos um professor português que ensina a nossa língua, parar inglês um professor de Inglaterra, para a matemática teremos um robô calculadora.” (A79); “as aulas, às vezes, também podem ser dadas por alunos que sabem muito de um assunto. Nesse dia o aluno transforma-se em professor.” A84); “também pode não haver professores mas apenas uma TV gigante para aprendermos. Esta TV tem uma mão gigante para castigar quem se porta mal.” (A20); “não vão existir sempre professores, mas sim robôs” (A5); “vamos ter robôs pois sabem mais que os professores porque estudam muito rapidamente.” (A90); “os robôs vão ter vários braços para ajudar muitos meninos ao mesmo tempo nos trabalhos de casa.” (A56); “Os professores robôs não faltam porque nunca ficam doentes. São resistentes.” (A43).

Muitas destas ideias ganham expressão no que afirma Sampaio e Leite, “Existe, a necessidade de transformações do papel do professor e do seu modo de atuar no processo educativo. Cada vez mais ele deve levar em conta o ritmo acelerado e a grande quantidade de informações que circulam no mundo hoje, trabalhando de maneira crítica com a tecnologia presente no nosso cotidiano.” (2008, p. 19).

Considerações finais

Este artigo permitiu fazer uma breve reflexão sobre a escola do futuro a partir da voz dos alunos. Neste projeto eles foram reconhecidos como sujeitos capazes de atribuir sentidos ao mundo oferecendo aos adultos a sua visão singular sobre o mesmo.

As narrativas, que emergiram ao longo da roda de conversa e dos trabalhos artísticos, permitiram-lhes a oportunidade de (re)construir de forma ativa, reflexiva e crítica o seu pensamento sobre a escola do futuro nas suas diversas dimensões, tanto do ponto de vista do seu desenvolvimento pessoal e emocional, quanto da construção da sua identidade. Os alunos assumiram-se como cidadãos ativos da escola, respondendo de forma cooperante e contextualizada ao desafio colocado pelo projeto proposto.

Assim e indo ao encontro da resposta aos objetivos que direcionaram esta investigação, podemos afirmar que para a maioria dos alunos a escola de futuro será importante para a sua aprendizagem, centrada em temas contemporâneos relacionados com a sociedade em que se encontram inseridos e pressupõe uma utilidade na sua vida. Para a efetivação desta aprendizagem as tecnologias serão a ferramenta de eleição do processo de ensino e aprendizagem pois proporcionam um acesso rápido à informação e uma comunicação mais eficaz e global. Também a oferta de diferentes atividades vai pautar a preocupação da escola do futuro. Estas atividades, no entender da maioria dos alunos, vão ao encontro dos seus interesses, podendo assim cada aluno construir o seu próprio currículo. O lado lúdico e heurístico da aprendizagem foi também algo que inferimos dos testemunhos dos alunos. Dada a diversidade de atividades, a maioria dos alunos considera que serão necessários mais do que um professor para ir ao encontro da especificidade de cada área do saber. É apontado pela maioria dos alunos a presença de professores de outros países ou mesmo robôs a lecionarem ou a coadjuvarem o professor titular. Nesta aprendizagem os alunos referiram que os espaços da escola deverão ser mais adequados à atualidade, equipados com tecnologias, mais confortáveis e flexíveis. Um outro aspeto a salientar diz respeito às relações interpessoais, já que no seu entender, o futuro é sinónimo de relacionamentos saudáveis e positivos entre os alunos e de mais amizades, sobretudo as virtuais, pois as escolas encontram-se todas ligados em rede. A escola potenciará ainda a relação com a família de forma que esta possa participar mais nas atividades desenvolvidas através da acessibilidade das tecnologias. Estas ideias coligidas dos alunos evidenciaram uma preocupação dos mesmos com as suas aprendizagens e o seu futuro e mostram que eles têm ideias que partem do mundo atual, mais concretamente de necessidades e interesses perspetivando a sua inscrição futura na sociedade e vão para além da realidade, do conhecimento já existente, centrando a sua atenção

em ideais, sonhos, magia, que se exprime “pela capacidade não só de pensar o futuro no presente, mas também de organizar o presente de maneira que permita actuar sobre esse futuro” (Furter, 1970, p. 7). Também se pôde constatar que as suas ideias, na generalidade, foram ao encontro das dimensões que são preconizadas pelos grandes pensadores da educação para a escola do futuro. Dar voz aos alunos, permitiu perceber que estes assumem uma responsabilidade social, em torno da construção de uma escola que contribui de modo decisivo para o desenvolvimento de um futuro mais consentâneo com a sociedade em que se encontram inseridos.

Referências bibliográficas

- Barbosa, M. (2009). Como a sociologia da criança de William A. Corsaro pode contribuir com as pedagogias das escolas de educação infantil? In F. Muller & A. Carvalho (Orgs.), *Teoria e prática na pesquisa com crianças: diálogos com William Corsaro*. São Paulo: Cortez.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação - uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Buss-Simão, M. (2012). A dimensão corporal entre a ordem e o caos: espaços e tempos organizados pelos adultos e pelas crianças. In M. Arroyo & M. Silva (Org.), *Corpo infância: exercícios tensos de ser criança; por outras pedagogias dos corpos* (pp. 259-279). Petrópolis: Vozes.
- Demo, P. (2004). *Aprendizagem no Brasil: ainda muito por fazer*. Porto Alegre: Mediação.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. In N. Denzin, & Y. Lincoln (Eds.), *The sage handbook of qualitative research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Flick, U. (2005). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor.
- Ferreira, M. (2009). O professor do ensino superior na era da globalização. *Revista Iberoamericana de Educación*, 50, 1-10.
- Frago, A. & Escolano, A. (2001). *Currículo, Espaço e Subjetividade: A arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia - saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Editora Paz e Terra.
- Furter, P. (1970). *Educação e reflexão*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Gimeno Sacristán, J. (2008). *Educar por competencias, que hay de nuevo?* Madrid: Ediciones Morata.
- Grilo, M. (2002). *Desafios da Educação. Ideias para uma política educativa no séc. XXI*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Guzmán, C. & Saucedo, C. (2013). La investigación sobre estudiantes en México: tendencias y hallazgos. In C. Saucedo, C. Guzmán, E. Sandoval & J. Galaz (Coords.), *Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa. Tendencias, aportes y debates, 2002-2011* (pp. 27-279). México: Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior/comie.
- Lessard-Hébert, M., Goyette, G. & Boutin, G. (2005). *Investigação qualitativa: Fundamentos e práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Mamede -Neves, M. (2006). O jovem no centro da dimensão ocultada internet. In A. Nicolaci-da-Costa (Org.), *Cabeças digitais: o jovem no centro da dimensão oculta da Internet* (pp. 181-190.). Rio de Janeiro: PUC-Rio; São Paulo: Loyola.
- Miles, B. & Huberman, M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Morin, E. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, A. (2009). Educação 2021: Para uma história do futuro. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 1-18.
- Nóvoa, A. (1992). Formação de professores e profissão docente. In António Nóvoa, (coord.), *Os professores e a sua formação* (pp.13-33). Lisboa: Dom Quixote.
- Nóvoa, A. (2009). *Educação 2021: para uma história do futuro*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2017). Prefácio. In Paulo Morais (2017), *Voltemos à Escola. Como a Escola da Ponte ensina de forma diferente há 40 anos*. Lisboa: Contraponto.
- Oliveira, M. (2015). *Arte Contemporânea para uma Pedagogia Crítica*. Porto: APECV
- Oliveira, M. (2017). *A Educação Artística para o desenvolvimento da Cidadania*. Viseu: APECV.
- Oliveira, M., Silva, B. & Craveiro, C. (2017). Formação de professores: percepção de estudantes sobre a sua Formação. *Revista de Estudios e investigación en Psicología y Educación*, vol. extr., 6, 164-168.
- Pérez Gómez, A. (2010). Aprender a educar. Nuevos desafíos para la formación de docentes. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 68, 37-60.
- Polônia, C. & Dessen, M. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Prensky, M. (2007). Changing paradigms from “being taught” to “learning on your own with guidance”. *Educational Technology*, 47, 4, 64-69.
- Sampaio, M. & Leite, L. (2008). *Alfabetização Tecnológica do Professor*. Petrópolis- RJ: Vozes.
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Walden, R. (2009). The School of the Future: Conditions and Processes – Contributions of Architectural Psychology. In *School for the Future. Design Proposals from Architectural Psychology* (pp.89-148). Göttingen: Högreffe & Huber Publishers.

LA ERA POSTDIGITAL EN LA ENSEÑANZA DE LAS ARTES VISUALES.

TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y PROPUESTAS PARA EL DEBATE

Rafael Marfil-Carmona

Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada (España)

Resumo

La Educación Artística del siglo XXI se está adaptando a profundos cambios sociales, culturales y educativos, en los que la enseñanza de las artes visuales y la educación mediática se integran dentro de un ámbito interdisciplinar en el contexto de la cultura digital y la pantalla global. En este trabajo se exponen, desde una base ensayística y como propuesta para el debate, algunas ideas esenciales que describen, además de plantear interrogantes, diversas líneas de trabajo en torno al presente y al futuro de la enseñanza del arte. Destacan, como aspectos fundamentales, la convivencia de la imagen y la palabra en la sociedad red; la superación de lo tecnológico como novedad en la era post-digital y la hibridación de lo artístico y lo mediático desde el punto de vista del análisis y la didáctica de la imagen.

Palabras clave

Educación Artística. Artes visuales. Educación Mediática. Postdigital. Cultura Digital.

Abstract

The Arts Education of the 21st century is adapting to profound social, cultural and educational changes, in which the teaching of the visual arts and media education are integrated within an interdisciplinary field in the context of digital culture and the global screen. This paper presents, on an essay basis and as a proposal for debate, some essential ideas that describe, in addition to raising questions, various lines of work on the present and future of arts education. These are the most important aspects: the coexistence of image and word in the network society; the arrival of the post-digital era, in which the technological is no longer new; the hybridization of the artistic and the media from the point of view of image analysis and didactics.

Keywords

Arts Education. Visual Arts. Media Education. Postdigital. Digital Culture.

Introducción y justificación. Sociedad de la imagen y la palabra

La imagen convive con la palabra en cualquier contexto educativo, dentro y fuera del aula. Seguramente ha sido siempre así, en cada uno de los géneros artísticos o mediáticos, a lo largo de la historia. Hasta las obras estrictamente visuales se han apoyado en una cultura verbocéntrica y logocéntrica, mientras que las obras literarias han centrado en el impulso de la imaginación su base para construir mundos narrativos. Sin embargo, la gran diferencia que caracteriza a nuestro presente, aquel tiempo que fue futuro no hace muchos años, es que la construcción, difusión y percepción de ese discurso se articula en gran medida a través de las pantallas. Estamos ante la consolidación de lo que el cineasta Enrico Fulchignoni definió como “civilización de la imagen” (1964) o, con ese mismo sentido de estructura social que se construye desde lo visual, Gilbert Cohen-Séat denominó como “iconosfera contemporánea” (1959, p. 8). La suma de nuestros dispositivos, en ese consumo constante y fragmentado en pequeños espacios y momentos, es lo que mejor sintetizaría la gran “pantalla global” en la que se ha convertido la civilización contemporánea (Lipovetsky y Serroy, 2009, p. 268).

Si ese predominio de la imagen fuera la única perspectiva de trabajo posible, estaría muy clara la tarea por hacer desde la enseñanza de las artes visuales, con la complejidad que tiene fomentar una ciudadanía crítica ante la cultura visual (Freedman, 2006; Hernández Hernández, 2000; Mirzoeff, 2003; Oliveira, 2007) o, en sus conexiones con lo mediático (Aparici y García Matilla, 2008; Masterman, 1996; Vilches, 1984; Zunzunegui, 1998), impulsando la cultura de la sospecha e identificando ideologías desde una perspectiva crítica (Acaso, 2006; Ferguson, 2007; Mattelart y Mattelart, 1986/2000). También, por supuesto, estimulando la creación en un contexto de inteligencias múltiples

(Gardner, 1994). Sin embargo, siendo fundamental continuar con esa actividad, se trata solo del punto de partida o, mejor, de una de las facetas de una realidad poliédrica, como es la cultura digital. El futuro será, por tanto, el resultado de trabajar en la convergencia de la cultura visual y la cultura digital.

Conscientes de que la cuestión no es tan sencilla desde el punto de vista de la enseñanza de las artes visuales, este trabajo pretende llamar la atención sobre la complejidad de los tiempos, destacando un escenario que es, en realidad, una oportunidad interdisciplinar desde el punto de vista de la Educación Artística. La actual, pero también la futura. Por ello, una primera advertencia es que ese imperio de la imagen visual comparte su dominio y omnipresencia hoy día con la palabra, en pleno apogeo de la Sociedad Red. En este sentido, Manuel Castells describía un nuevo modelo de entramado social, económico y cultural basado en la gestión, producción y distribución del conocimiento y de la información (1997, p. 83).

Debemos tener en cuenta que esa realidad sigue definiendo el contexto en el que trabajan los docentes actualmente, tanto los vinculados al arte como a cualquier otra materia. Además, los límites de las áreas educativas se difuminan en una realidad mucho más líquida que lo que se aventuraba en las bases de la Ilustración. Hay que tener muy en cuenta que, tanto en la educación como en cualquier otro proyecto colectivo, el trasfondo es la lucha por la construcción colaborativa que supone la utopía, en la que está todo por hacer:

Una utopía es ante todo una imagen de otro universo, diferente del que se conoce por experiencia directa o por haber oído hablar de él. La utopía, además, prefigura un universo enteramente creado por la sabiduría y la devoción humanas. (Bauman, 2007, p. 138)

Ya en la segunda década del nuevo siglo, la supresión de fronteras del conocimiento y la enseñanza, imprescindible para aproximar el sistema educativo a la realidad, hace necesaria la revisión de las amplias posibilidades interdisciplinares, especialmente las que tienen que ver con la imagen y las artes visuales. El colectivo docente vinculado a la Educación Artística, se está adaptando a una realidad mucho más rica y más compleja, donde lo que es o no es artístico resulta un debate de poca utilidad, ya que los géneros y los formatos hibridan a través de su circulación en nuestras pantallas.

En el entorno digital, el impacto de la imagen visual y, dentro de ella, de la creación artística, no es lo único que ocurre. Como se explica en este trabajo, a toda

esa semiótica del universo visual, diversificado en microuniversos tecnológicos e ideológicos (Greimas, 1987, p. 195), hay que unir una sociedad que participa activamente, que ya no se conforma con ser receptora; que dialoga o, al menos, puede hacerlo; que empieza a mirar a las emociones y que necesita un componente motivacional mucho más didáctico y lúdico. Además, una sociedad capaz de lo mejor y lo peor, de continuar con la guerra y el hambre en el mundo, a la vez que se conciencia más para proteger el medio ambiente y al propio ser humano de sí mismo. En ese contexto, la palabra vuelve a emerger en Internet como una herramienta que, ahora y en el futuro, sigue conviviendo con la imagen.

La Educación Artística debe ser consciente, por tanto, de su papel en un contexto en el que, de forma paralela a la omnipresencia de lo visual, una nueva realidad 2.0 y 3.0 se centra especialmente en la vuelta al valor de la palabra, vinculada a las dinámicas del *Big Data* a través de la indexación y el estudio de nuestra conducta en la Red. Es importante tener en cuenta que, más que el manejo de grandes cantidades de datos, el *Big Data*, que se convierte en emblema de la era 3.0, se define sobre todo por la capacidad de agregar, referenciar y cruzar conjuntos de datos (Boyd y Crawford, 2012, p. 663). En esos paquetes de información, la palabra y la imagen tienen un valor fundamental. Además, hay que tener en cuenta que se trata de un entorno de infoxicación. La falsedad en los contenidos y las *fake news* constituyen una cuestión relevante, por representar una seria amenaza para el derecho a la información (Loterio-Echeverri, Romero-Rodríguez y Pérez-Rodríguez, 2018, p. 296).

Además, aunque esto sea atrevido asegurarlo, las generaciones tecnológicas de *millennials* valoran especialmente volver a “mancharse las manos”, contemplar una puesta de sol fuera de las pantallas con las que han aprendido casi todo lo que saben, saliendo por unos instantes del entorno digital en el que se han criado. Pese a ser nativos digitales (Prensky, 2001), siguen necesitando altas dosis de alfabetización mediática. Trabajar esas competencias es, sin duda, una acción educativa inaplazable (Aguaded, 2012). Sin embargo, es importante señalar que, a cualquier edad, se sigue necesitando algo de oxígeno ahí fuera, en el espacio que sigue quedando en lo que no tiene que ver con las pantallas, donde aguardan pacientemente las viejas esencias de la Educación Artística.

En este sentido, el futuro es el presente, será Internet, pero también todo lo que ocurre fuera y después de la Red. De ahí que la novedad de lo digital está dejando

espacio a una asimilación de estas tecnologías desde la normalidad. Es la era postdigital, la que la máquina de escribir, los discos de vinilo o la fotografía analógica son dispositivos reinventados, resucitados a nuestro tiempo (Cramer, 2015, p. 13). Una prueba indiscutible de que la actividad cultural y creativa es cíclica. Un cambio de paradigma que frena el obsesivo meta-discurso sobre las tecnologías educativas.

Desde esta perspectiva, con una argumentación que parte de la convivencia entre información, palabra e imagen, junto al contexto de interdisciplinariedad, este trabajo ofrece una síntesis de la Educación Artística presente y futura. Es, a su vez, un análisis de las tendencias que, en la línea comentada, parecen mostrar una hoja de ruta de lo que será la enseñanza de las artes visuales durante las próximas décadas. Así, tras explicar la superación de lo digital y la entrada en una era en la que no todo tenga por qué desarrollarse en las pantallas o, al menos, eso no sea novedad, se incide en un modelo social centrado en la industria del ocio y la creatividad, para explicar posteriormente el campo de enorme interés que se sitúa en la intersección entre lo artístico y lo mediático.

Finalmente se incide en el valor humanístico de las tecnologías, que permiten la interacción social y la interconectividad, en unos procesos que, inevitablemente, implementan metodologías que inciden en la búsqueda de la motivación. Se explica, asimismo, lo deseable de una Educación Artística centrada en los valores de sostenibilidad, en el cuidado del medio ambiente y en el cambio social, atendiendo siempre a un fin que responda a una mayor amplitud de miras que la formación meramente estética. La dimensión de estos cambios hace imprescindible la reflexión docente e investigadora orientada a las profundas transformaciones que está experimentando la enseñanza del arte.

Objetivos y método

La orientación principal de este trabajo es dar respuesta a la siguiente pregunta inicial: ¿Cómo es la Educación Artística en el presente y cómo será en el futuro? Como respuesta a ese interrogante, el objetivo principal es sintetizar las principales líneas que definan el nuevo

modelo de la enseñanza de las artes visuales en la contemporaneidad y en las próximas décadas. Por ello, se trata de una aportación de carácter teórico y ensayístico que plantea, más que respuestas concretas, una serie de cuestiones a tener en cuenta en el contexto docente e investigador de la enseñanza artística.

Se trata de un trabajo básicamente exploratorio y descriptivo, que propone líneas de debate en torno a una Educación Artística que, en sí misma, podrá convertirse en lo que decida, pero siendo consciente de las transformaciones sociales, culturales y educativas que se mencionan, además de otros factores, de mayor o menor importancia, que puedan ser relevantes. Es indudable que, en este caso, se trata de una aportación ensayística que no se fundamenta en una experiencia concreta o en el análisis de un contenido muestral determinado, sino en la propia trayectoria docente, así como en la revisión de fuentes. En este sentido, se defiende la idea de que las publicaciones de carácter científico, también deben reservar espacio para lo académico y lo teórico. Especialmente, en un momento de transformaciones en los que resulta fundamental la propia clarificación de lo que estamos haciendo y, sobre todo, de lo que deseamos hacer en la enseñanza del arte.

Presente y futuro de la Educación Artística

Superando lo digital

En la actualidad, los medios son digitales. No hace falta mencionarlo de forma expresa, por ser algo asumido en nuestro día a día. En los países desarrollados, no se puede concebir una jornada completa sin la intervención de algún proceso tecnológico que tenga que ver con la computación o con la conexión en Internet. Cuestión distinta es la brecha digital motivada por los factores económicos, sociales y culturales, como una desigualdad propia del nuevo siglo (Alva de la Selva, 2015). Desde esta última perspectiva, sí que hay que tener en cuenta la falta de equidad social y de acceso a las oportunidades de Internet, un medio capaz de lo mejor y lo peor. Especialmente, cuando se valora la influencia que tiene en la infancia el acceso

a la red. Tal y como se afirma en un informe reciente del comité español de UNICEF sobre la brecha digital en España, “la era digital tiene un poder potencialmente igualador para las oportunidades de los niños” (Casado et al., 2018, p. 4). Esa así, por lo que no se puede perder de vista que la expresión de una era digital superada puede ser engañosa según qué contextos. El término postdigital sirve, sobre todo, para avanzar en el debate educativo y superar lo que se puede considerar como una obsesión por el medio, frente a otras características del proceso o frente al propio contenido.

Profundizando un poco más, una vez hecha la precisión de la exclusión digital, el mundo postdigital permite afirmar, precisamente, que el nuevo contexto educativo no necesita la continua mención expresa a las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Ya no es tan necesario referirse a lo digital como algo que se contrasta con lo habitual en un aula: “La revolución digital ha pasado a ser normalidad digital. Y muchas de las que llamamos “nuevas tecnologías” han dejado de ser nuevas para estar integradas en nuestras rutinas cotidianas. Esto tenía que ocurrir tarde o temprano” (Roselló Román, 2018).

Así, conscientes de la influencia del medio en el mensaje, esa idea *macluhiana* (McLuhan y Fiore, 1967/1988) sobre la que no hay ninguna duda, la Educación Artística se sitúa en un territorio en el que, gran parte de sus dinámicas, se han convertido en actividades *vintage*, en exploraciones manuales y táctiles de lo que fue normal antes de que todo, o casi todo, sucediera a través de las pantallas. La propia creación artística hace referencia a “Arte post-Internet”, una expresión que asume la Red y sus posibilidades de conectividad como algo básico, una realidad indiscutible que ya no es novedosa, desde la que se parte:

... hablar de Arte post-Internet sería hacerlo de una serie de propuestas que ahondarían creativamente, a través de cualquier tipo de medio o lenguaje artístico, en la conectividad ubicua y permanente, entendida ésta como condición clave de nuestro tiempo, como el elemento articulador principal de los nuevos hábitos de vida en nuestras sociedades. Por tanto, el arte post-Internet sería la respuesta de muchos artistas a un tiempo esencialmente configurado por la conectividad digital, pero teniendo en cuenta que, frente a las prácticas de *net art* (que consideran las redes digitales como su espacio específico de actuación), el arte post-Internet haría uso de cualquier medio de expresión, tomando habitualmente cuerpo

en las configuraciones objetuales o especiales de muy diverso tipo (Martín Prada, 2015, pp. 26-27)

Ese aterrizaje a lo objetual, a lo que está fuera de las pantallas, define muy bien lo que representa el término “post” en el ámbito artístico y, por tanto, en su didáctica. De cualquier otra forma, resultaría presuntuoso referirse a Internet como algo ya superado, ya que no es exactamente así. Lo digital está y va a seguir estando, con más fuerza si cabe. Sin embargo, al referirnos a lo que sucede después, se pretende describir lo que ocurre tras la eclosión de un fenómeno que ya no es novedoso, sino que está integrado en nuestras vidas.

En este sentido, gran parte del discurso basado en la recomendación de la tecnología educativa ha quedado obsoleto, ya que se centraba en aconsejar el uso de los nuevos dispositivos en el aula. En esta línea de innovación se da el caso de profesorado que pretende utilizar tabletas o móviles, mientras que el alumnado pide que se trabaje la mezcla de pigmentos manual, el dibujo a lápiz o carboncillo o cualquier actividad en la que haya un contacto con la naturaleza. Por ello, la vuelta a lo genuino, a lo artesanal, será básica para la comprensión del arte por parte de las nuevas generaciones. En el equilibrio entre lo tradicional y la novedad estará, seguramente, la clave de una educación artística de calidad. Este fenómeno de lo postdigital es el primer análisis, el más inmediato, con respeto al presente y al futuro de la Educación Artística.

Una nueva sociedad del ocio

En el contexto educativo descrito, las futuras generaciones agradecerán una enseñanza significativa, que apueste por trabajar los contenidos que formen parte de su realidad más próxima, con una atención especial a las emergentes industrias culturales o creativas, como son los videojuegos o las series de animación para consumir a través de dispositivos móviles, así como el desarrollo de *app* creativas que tengan que ver, y siempre tienen que ver, con la Educación Artística. En esa nueva conceptualización de lo que es, hoy día, una sociedad del ocio, cuya previsión es seguir experimentando un crecimiento vinculado al estado de bienestar de cada país, hay que hacer algunas precisiones sobre la imprescindible visión crítica en torno a estos contenidos, que forman parte del aprendizaje no formal en todas las etapas educativas.

La imagen y las artes visuales están extraordinariamente presentes en lo que, con una gran visión sobre lo que estaba siendo la transformación hacia la contemporaneidad, Guy Debord denominó como “sociedad del espectáculo” (1967/2012), un concepto que

Mario Vargas Llosa desarrollaba, recientemente: “... la forma y el contenido del espectáculo son, del mismo modo, la justificación total de las condiciones y de los fines del sistema existente” (1967/2012, p. 39). En este sentido, la adaptación del término industrias culturales, originalmente empleado de forma crítica por la Escuela de Frankfurt (Adorno y Horkheimer, 1947/1979), se ha adaptado a los tiempos, vinculándose a la economía del sector creativo, de forma que la teoría crítica advierte sobre la necesidad de revisar la narrativa ideológica y la estrategia sistémica de un sector, vinculado a la cultura y a la creatividad, que se integra en la lógica capitalista (Tremblay, 2011, p. 74), en un ámbito de una enorme diversidad que comprende, por supuesto, la cultura en red:

En efecto, una “economía de la cultura (y la comunicación)” engloba, al mismo tiempo, no solo las industrias culturales y medios de comunicación, sino también ámbitos muy directos como patrimonio, artes, cultura comunitaria y popular que no tienen nada que ver con la industria, así como la cultura en la red y las comunicaciones sociales de la red. (Zallo, 2011, p. 160).

No hay duda de la integración de esa nueva “industria” de la creatividad en la cultura digital. Sin embargo, será también necesario alertar sobre el riesgo de abandono de los contenidos más tradicionales, del arte antiguo y clásico, omnipresente en otras épocas y reducido a una extrema banalización de sus contenidos en la actualidad. En este sentido, desde el punto de vista de la tecnología educativa, será importante el aprovechamiento de los medios digitales como recurso para la enseñanza del arte egipcio, el Barroco o la representación pictórica medieval, demasiado ajenas o ausentes en los actuales currícula de las primeras etapas formativas.

El hecho de superar un aprendizaje memorístico basado en conocimientos no debe llevar a la exclusión de tantos siglos de creación artística por parte del ser humano, sobre todo ahora que es posible explorar el sentido didáctico y comparativo, contextualizando cada época y modo de expresión y representación. De cualquier otro modo, la apuesta por la aproximación forzada a contenidos exclusivamente contemporáneos, terminará por reducir el concepto de creatividad al de las industrias del ocio vigentes en cada momento. Ese equilibrio es el que debe buscar una buena Educación Artística en el futuro.

Fusión entre lo mediático y lo artístico

En un fenómeno que, sin duda, se ve acrecentado por la cultura digital, pero también por el nuevo sentido

que cobra la imagen en la era postdigital, lo visual sigue siendo un elemento clave en esa “impresión del siglo XXI” que es Internet (Piscitelli, 2005). Teniendo en cuenta la continuidad de esta presencia, los contenidos de los medios contemporáneos hacen que, en muchas ocasiones, sea imposible diferenciar entre lo artístico y lo mediático. Desde una visión global, se impone una “mirada-mundo”, siguiendo la terminología empleada por Armand Mattelart (2014), que trasciende no solo la limitación del espacio y del tiempo, sino que invita a una acción global, tanto desde la dimensión perceptiva como desde la creación.

Hay que tener presente que, en lo relativo al arte, “... si la materia es símbolo de resistencia, la herramienta es símbolo de poder” (López Fernández-Cao, 2015, p. 36). Y, en esa línea, mientras que lo material sitúa la Educación Artística en los alrededores de las pantallas, la herramienta mediática y masiva es, claramente, la forma de llegar con eficacia a la ciudadanía. No solo hay que detectar el sentido artístico y estético en los medios, es decir, lo que sería la identificación del lenguaje visual y de los aspectos formales en un constante ejercicio de semiótica visual que entiende la imagen como un producto cultural (Acaso, 2007, p. 24). Museos de arte, salas de exposiciones, iniciativas artísticas de cualquier tipo tienen, como referencia indiscutible, lo mediático. También y, sobre todo, se trata de un ejercicio de sensibilidad hacia aquellos contenidos que tienen una profunda presencia en la sociedad contemporánea:

Esta conexión entre los medios de masas y el arte se refuerza si tenemos en cuenta que el contenido esencial de los medios digitales pasa por la creación visual y audiovisual. Además, gran parte de la actividad artística está dirigiendo su foco hacia el propio discurso tecnológico y mediático. Su enseñanza va más allá del fomento individual de la denominada experiencia estética. (Marfil-Carmona, 2018, p. 141)

Ante es indudable conexión y, en muchas ocasiones, hibridación, implicada en la propia convergencia de medios (Jenkins, 2008), es muy complicado diferenciar medios de comunicación y arte, sobre todo en la Red y en los contenidos multimedia, hipermedia y transmedia (Jenkins, Ford y Green, 2015; Scolari, 2013; Sedeño y Guarinos, 2013). Además, y como elemento esencial que define a la sociedad digital, la presente y la futura, se trata de un entorno que estimula la activa participación de la ciudadanía, convertida en *prosumer* (Toffler, 1980) o EMIREC (Cloutier, 1975), dos términos que, aun representando teorías contrapuestas en sus

connotaciones más consumistas o comunicacionales (Aparici y García-Marín, 2018), definieron, algunas décadas antes, lo que sería la cultura de la participación en el siglo XXI. En ese escenario, Internet es y seguirá siendo clave:

Internet es un medio masivo con una estructura facilitadora para que la colectividad pueda abrir espacios de participación ciudadana. Sus rasgos definitorios más importantes son la “no linealidad”; el “aquí y ahora”; la tendencia a la heterogeneidad, la fragmentación y la exaltación de las diferencias; la conformación de una estructura social en redes y comunidades virtuales, es decir, romper la estructura lineal, piramidal y jerárquica; el reconocimiento del concepto de solidaridad social; y la posibilidad de interactividad. (Osuna-Acedo, 2013, pp. 137-138)

En ese contexto, que va de lo mediático a lo artístico, de lo visual y audiovisual a lo digital, la faceta creativa que es propia de la Educación Artística conecta perfectamente con la vocación esencial de empoderamiento de la Educación Mediática (Freire, 1970; Kaplún, 1998; Orozco, 1994). El trabajo de la competencia mediática y digital (Ferrés y Piscitelli, 2012) permite, además, la integración de la percepción estética y la creación visual, además de otras dimensiones, como los lenguajes, los procesos de producción o la capacidad de análisis para detectar valores e ideología, por lo que es integración interdisciplinar será, sin duda, una de las claves para comprender la Educación Artística del siglo XXI.

La apuesta por el desarrollo humano

Como ya estamos en el futuro, porque la segunda década del siglo XXI lo es, un aspecto muy importante a destacar es la faceta humana de las tecnologías y, desde esa perspectiva, el estímulo que debe seguir siendo la Educación Artística para el desarrollo humano. Precisamente Elliot W. Eisner advertía del tránsito de una era científica a una era artística, seguro de que “... el arte nos enseña cómo estar vivos” (1991, p. 256). Esto, en cierto sentido, explica el auge de las industrias creativas comentadas anteriormente.

Es fundamental trascender la visión apocalíptica de las tecnologías, sin dejar de perder de vista los riesgos para el sector más joven de la población, como el fomento de la violencia, el aislamiento, etc., para resaltar la dimensión humana y relacional que es posible en ese entorno de continuas “hipermediaciones” (Scolari, 2008). Desde esa óptica, las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), se convierten en

TRIC (Gabelas-Barroso, Marta-Lazo y Aranda, 2012), añadiendo una “R” de relación en el contexto del humanismo digital.

De esa relación, a través de un adecuado proceso educativo, debe emerger lo mejor de nosotros mismos, como individuos y como sociedad, por lo que ese factor relacional (Marta-Lazo y Gabelas Barroso, 2016) se vuelve un elemento clave en la comunicación digital y en diferentes ámbitos de la acción educativa. Entre ellos, en la artística. El propio Dewey hizo referencia a la importancia de ese intercambio comunicacional: “Realizad el experimento de comunicar, con plenitud y precisión, alguna experiencia a otro, especialmente si es algo complicado, y encontraréis que ha cambiado vuestra propia actitud respecto a vuestra experiencia” (Dewey, 1916/1998, pp. 16-17).

De nuevo, en la era postdigital, lo novedoso será aquello que se sale de las pantallas, que apuesta por la humanización de la educación y del arte, por el estímulo de los sentidos. Una vuelta a la esencia no debe sorprender a nadie, aunque ya siempre estará acompañada de procesos digitales, aunque sea en el propio diseño. Esta idea se ve reforzada por la enorme importancia de las emociones, que hoy día son garantía de eficacia comunicacional y didáctica. En este sentido, se tienen en cuenta nuestros sentimientos y anhelos más profundos. La propia educación se ha convertido en una “industria de deseo” (Ferrés, 2008), mientras que las pantallas son una especie de “viaje a la felicidad”, “... algo imprescindible para que uno pueda sentirse vivo y socialmente integrado” (Ferrés, 2014, p. 26). La base humana y emocional que permiten las tecnologías, así como su evolución en las próximas décadas, permiten también aventurar cambios en los sistemas de enseñanza que, sin duda, configurarán una nueva Educación Artística.

Cambio en las metodologías de enseñanza

Avanzando en la descripción de lo que está siendo, en el siglo XXI, una nueva Educación Artística, en este caso sí tienen una gran relevancia las tecnologías exclusivamente digitales. Es obvio que, en sí mismas y por su conexión con lo visual y con el estímulo creativo, la gran pantalla global ofrece un marco inmejorable para la innovación metodológica. En este sentido, ese humanismo relacional que favorecen las propias redes sociales e Internet establece un marco dialógico idóneo para el desarrollo de la empatía y el intercambio, estimulando también la competencia de aprender a aprender.

Se consolida así el “aula sin muros” (Carpenter & McLuhan, 1974).

Fundamentándose en la esencia del conectivismo explicado por Siemens (2004), el factor relacional hace posible el desarrollo de prácticas educativas horizontales. Además, la ubicuidad que caracteriza a la Red como entorno no físico permite el desarrollo de diferentes sistemas de enseñanza e-learning, como el caso de la enseñanza *online* a gran escala en el modelo concreto transferMOOC, centrado en la transferencia de aprendizaje y en la transformación social (Marta-Lazo, Frau-Meigs & Osuna-Acedo, 2018; Osuna-Acedo, Marta-Lazo & Frau-Meigs, 2018), así como diferentes contextos para la enseñanza que podemos denominar “escenarios virtuales educocomunicativos” (Osuna-Acedo, 2014).

En esa nueva realidad, que puede ser digital o postdigital, virtual, presencial o ambas cosas, la Educación Artística tiene el reto de la adaptación. Juega a su favor la potencialidad de la imagen, hoy día también tridimensional, conectando con gran parte de los valores de géneros artísticos, como escultura o arquitectura. Es un objetivo básico, también, la necesidad de aportar claridad en lo que, hoy día, es una mirada dispersa en Internet:

La nuestra es la épica de la época de la atención dispersa, del modo *multitarea*. Los diferentes momentos de actividad delante de la pantalla (trabajo, lectura, comunicación, etc.) se rompen por una serie de accesos discontinuos a unos y otros. No sabemos ya hacer una única cosa. (Martín Prada, 2018, p. 29)

En este sentido, la enseñanza de las artes visuales debe hacer frente a la infoxicación de imágenes, al desorden mental que provoca la nube, estimulando la visión crítica del imaginario que representa un contenido infinito ante nuestras pantallas. Además, es importante no olvidar la esencia creativa de esta especialidad didáctica, que puede apoyar su aportación académica e investigadora en criterios artísticos y en la expresión visual (Roldán & Marín Viadel, 2012; Marín Viadel & Roldán, 2017). La capacidad para integrar los nuevos medios en la expresión creativa puede constituir un nuevo hito en la historia de la enseñanza de las artes visuales, especialmente cuando se tiene en cuenta el uso combinado de TIC y metodologías, contando con la participación de artistas en las propias actividades (Bajardi et al., 2015). Por último, el sentido didáctico de todos esos procesos llevará, inevitablemente, al fomento de estrategias de gamificación y acciones que redunden en

una mayor motivación por parte del alumnado, una estrategia que ha llegado, incluso, al sector de la empresa (Marín y Hierro, 2013) y que no debe ser difícil de ajustar en el ámbito de la Educación Artística. Estas metodologías se van consolidando también en la innovación educomunicativa, incorporando el juego como vía de aprendizaje en la cultura digital (Aranda y Martínez, 2013, p. 61). En este sentido, es mejor pensar en un profesor *coach*, curador de contenidos para un trabajo por proyectos que se base en la horizontalidad:

En el siglo XXI será muy difícil visualizar quién es el profesor o profesora, porque lo que tendremos ante nuestros ojos será una amalgama, una mezcla, un rizoma, una comunidad de personas generando información entre todos y a la vez.

(Acaso, 2013, p. 81)

Finalmente, esta actividad, tanto en el presente como en el futuro, no responde solo al fin de divertirse aprendiendo. El sentido último también debe tener presente la transformación social, así como la expresión de la dignidad, individual y colectiva, que responde finalmente a un compromiso ético y cívico al que no debe de renunciar la Educación Artística en ningún momento de su historia.

Educación Artística y cambio social

Todo lo expuesto, en la visualización o propuesta de una futura Educación Artística, perdería el sentido si no constituyera, en sí misma, una actividad para la transformación social. En ese sentido, la propia pedagogía crítica viene trabajando hace décadas (Giroux, 1996; McLaren & Kincheloe, 2008), pero las nuevas tecnologías e Internet también ofrecen una nueva oportunidad para el compromiso y la transformación social, en este caso a través del procomún, la cultura libre y la acción colaborativa (Escaño, 2013 y 2017). El entorno digital, aprovechando todas las potencialidades descritas a lo largo de este texto, se convierte en un lugar para la actividad *hacker*, entendida no en su acepción delictiva, sino en la faceta del compromiso y la acción social, persiguiendo normas de comportamiento ético (Denning, 1990, p. 653).

No hay que olvidar que, precisamente por tratarse de un contexto postdigital, hay cabida para la acción presencial, para la intervención centrada en la naturaleza o en la denuncia social, en toda una gama de géneros de expresión artística y compromiso que tienen cabida desde una educación centrada en una ciudadanía responsable.

Ese avance hacia una educación artística 4.0 (Escaño, 2010) se debe contextualizar en una educación centrada en la transformación social. De igual forma que sucede con la comunicación para el desarrollo, las connotaciones económicas de este término parecen hacer más recomendable referirse a una comunicación para el cambio social y a su vertiente de participación colectiva (Gumucio Dragón, 2012, p. 40), de igual forma que podemos aplicar el término a la educación en general y a la enseñanza del arte en particular. En las próximas décadas, la importancia de seguir trabajando por la sostenibilidad ambiental y luchando contra la desigualdad, tal y como se establece en los Objetivos del Milenio (Way, 2015), debería ser la clave para la aportación de la Educación Artística a la cultura y la sociedad del siglo XXI.

Consideraciones finales

La descripción analítica de los aspectos más destacados de la Educación Artística del presente y del futuro, abarca diferentes vertientes de la nueva vertebración social que, tanto desde el punto de vista educativo como mediático, tiene Internet y los medios digitales como el eje principal para la acción teórico-práctica. Así, en lo que ya ha dejado de ser una novedad, es decir, en Internet como vía para el desarrollo de una acción cultural socializada, hay un enorme potencial de transformación e innovación pedagógica. Es la era postdigital. Asimismo, el hecho de habituarnos a las tecnologías da como resultado la posibilidad de plantear actividades *online*, *offline* o integrar ambos espacios de trabajo, el físico, el táctil y tradicional, con el desarrollo de la enseñanza de las artes visuales a través de nuestras pantallas, integrando cultura visual y digital.

En esa prospectiva o sugerencia de ideas clave, se parte de la combinación dato-palabra-imagen para incidir, con interesantes posibilidades, en la enseñanza crítica de la imagen y de los contenidos visuales, que hoy también engloban la tridimensionalidad, la secuencialidad y la narrativa transmedia. Además, el entorno digital permite que la enseñanza sea completa, ya que se desarrolle desde una cultura de la participación, estimulando la inmersión e implicación

creativa de una sociedad prosumidora, que rompe el tradicional esquema de los medios de difusión masiva, estableciendo conexiones relacionales entre usuarios y colectivos. El rol de emisor y productor de contenido se funde en una misma identidad.

Con atención a esa convivencia de la indexación a través de la palabra y de la imagen, el camino a seguir está dirigido hacia el encuentro interdisciplinar con otras áreas del ámbito educativo y cultural. La primera y más importante, en este contexto, es la Educación Mediática, tradicionalmente interesada por la imagen y el contenido visual. Junto a la Educación Artística, se trata de campos de interconexión entre materias y enseñanzas transversales, especialmente apropiados para el trabajo por proyectos. Esa hibridación es el resultado de la confusión entre lo mediático y lo artístico en la posmodernidad y, sobre todo, en la creación digital.

El factor relacional es el elemento clave en la visión positiva y humanización que favorecen las tecnologías, diseñadas para diversos usos distintos, pero útiles para establecer entornos de diálogo e intercambio centrado en la participación horizontal. Estamos en una nueva sociedad que prioriza el entretenimiento y el ocio, fomentando la consolidación de una nueva versión, más emprendedora, de las industrias culturales y creativas. La Educación Artística tiene el reto de adaptarse a ese entorno durante los próximos años, por ser ideal para el fomento del desarrollo humano. Esa línea de trabajo estimula la innovación metodológica en la enseñanza, permitiendo diseñar nuevos contextos docentes basados en la ubicuidad, horizontalidad y la gamificación, entre otros rasgos, combinados con sistemas tradicionales en los que el alumnado puede generar una imagen basada en píxeles, comentarla, mancharse las manos con pigmentos o, lo que es más recomendable, integrar todas esas acciones.

Esa línea de trabajo y el conjunto de criterios docentes a tener en cuenta, girando en torno a la referencia de lo digital y lo postdigital, no tendría sentido si se queda en una inquietud y un proceso de aprendizaje exclusivamente estéticos. La enseñanza de las artes visuales debe responder a la ética y al compromiso para la transformación y el cambio social, una línea posible a través del activismo en la Red, pero también mediante la lucha contra la exclusión y la desigualdad en diferentes ámbitos.

La previsión realizada, en resumen, no deja de ser la aportación de un conjunto de criterios o líneas clave, de una hoja de ruta imaginada, basada en el análisis de la realidad presente. Con seguridad, junto a estos

conceptos, hay otros en los que incidir, como la percepción de la globalidad, el estímulo de la creatividad, la integración intergeneracional, el autoaprendizaje, etc. Todas estas claves, con seguridad, se unirán a otras, impensables en la segunda década del siglo XXI, pero siempre enfocadas al aprendizaje vital que debe constituir la Educación Artística en cualquier tiempo.

Referencias Bibliográficas

- Acaso, M. (2006). *Esto no son las torres gemelas. Cómo aprender a leer la televisión y otras imágenes*. Madrid: Catarata.
- Acaso, M. (2007). *El lenguaje visual*. Barcelona: Paidós.
- Acaso, M. (2013). *rEDUvolution: Hacer la Revolución en la Educación*. Madrid: Espasa.
- Adorno, T. & Horkheimer, M. (1979). *The Dialectic of Enlightenment*. Londres: Verso. (Obra original publicada en 1947).
- Agüaded, J. I. (2012). La competencia mediática, una acción educativa inaplazable. *Comunicar*, 20(39), 7-8. doi <https://doi.org/10.3916/C39-2012-01-01>
- Alva de la Selva, A. R. (2015). Los nuevos rostros de la desigualdad en el siglo XXI: la brecha digital. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 60(223), 265-285. doi [https://doi.org/10.1016/S0185-1918\(15\)72138-0](https://doi.org/10.1016/S0185-1918(15)72138-0)
- Aparici, R. & García-Marín, D. (2018). Prosumidores y emirecs: Análisis de dos teorías enfrentadas. *Comunicar*, 26(55), 71-79. doi <https://doi.org/10.3916/C55-2018-07>
- Aparici, R. & García Matilla, A. (2008). *Lectura de imágenes en la era digital*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Aranda, D. & Martínez, S. (2013). Ludoliteracy Media literacy in gaming. In D. Aranda, A. Creus & J. Sánchez-Navarro (Eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 47-66). Barcelona: UOC.
- Bajardi, A., Giulia Della Porta, S., Álvarez-Rodríguez, D. & Francucci, C. (2015). Id@art Experience: A Transnational Blended-learning Project Founded on Visual Culture. *Ijet. International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 10(2), 17-23. doi <http://dx.doi.org/10.3991/ijet.v10i2.4283>
- Bauman, Z. (2007). *Tiempos líquidos. Vivir en una época de incertidumbre* (C. Corral Santos, trad.). Barcelona: Tusquets. (Original en inglés, 2007).
- Boyd, D. & Crawford, K. (2012). Critical questions for Big Data. *Information, Communication & Society*, 15(5), 662-679. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.678878>
- Carpenter, E. y McLuhan, M. (1974). *El aula sin muros* (L. Carandell, trad.). Barcelona: Laia.
- Casado, M.A., Garitaonandia, C., Jiménez, E., Garmendía, M., Karrera, I. y Moreno, G. (2018). *Los niños y niñas de la brecha digital en España*. Madrid: UNICEF, Comité Español. Consultado el 1/6/2018, disponible en <https://goo.gl/DgHrWK>
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol. I. *La sociedad red* (C. Martínez Gimeno y J. Alborés, trads.) (Vol. I: La sociedad red). Madrid: Alianza.
- Cloutier, J. (1975). *L'ère d'EMEREC ou la communication audio-scripto-visuelle à l'heure des self-media*. Montreal: Les Presses de L'Université de Montreal.
- Cohen-Séat, G. (1959). *Problèmes actuels du cinéma et de l'information visuelle I Problèmes sociaux*. París: Presses Universitaires de France.
- Cramer, F. (2015). What Is 'Post-digital'? In D. M. Berry & M. Dieter (Eds.), *Postdigital Aesthetics: Art, Computation and Design* (pp. 12-26). London: Palgrave Macmillan UK. doi https://doi.org/10.1057/9781137437204_2
- Debord, G. (2012). *La sociedad del espectáculo* (J.L. Pardo, trad.). Valencia: Pre-Textos. (Obra original publicada en 1967).
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia* (Trad. J. Claramonte). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1980).
- Denning, D. (1990). Concerning Hackers Who Break Into Computer Systems [en línea]. En 13th National Computer Security Conference, octubre de 1990 (pp. 653-664). Washington DC. Consultado el 7/6/2018, disponible en <https://goo.gl/6HJPW9>
- Eisner, E.W. (1991). *Educar la visión artística* (D. Cifuentes Camacho, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1972).
- Escaño, C. (2010). Hacia una educación artística 4.0. *Arte, Individuo y Sociedad*, 22(1), 135-144. Consultado el 1/7/2018, disponible en <https://goo.gl/bMXt1K>
- Escaño, C. (2013). Educación Move Commons: promoción, Cultura Libre y acción colaborativa desde una pedagogía crítica, mediática y e-visual. *Arte, individuo y sociedad*, 25(2), 319-336. doi http://dx.doi.org/10.5209/rev_ARIS.2013.v25.n2.39078
- Escaño, C. (2017). Bienes comunes del conocimiento: Una propuesta de desarrollo histórico del procomún digital. *Opción*, (82), 239-263. Consultado el 20/6/2018, disponible en <https://goo.gl/nC1bCv>
- Ferguson, R. (2007). *Los medios bajo sospecha. Ideología y poder en los medios de comunicación*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J. (2008). *La educación como industria del deseo. Un nuevo estilo comunicativo*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Ferrés, J. y Piscitelli, A. (2012). La competencia mediática: propuesta articulada de dimensiones e indicadores. *Comunicar*, 19(38), 75-82. doi <http://dx.doi.org/10.3916/C38-2012-02-08>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido* (J. Mellado, trad.). México: Siglo XXI.
- Freedman, Ferry, (2006). *Enseñar la cultura visual. Currículum, estética y vida social del arte* (A. Mata, trad.). Barcelona: Octaedro.

- Fulchignoni, E. (1964). *La moderna civiltà dell'immagine*. Roma: A. Armando.
- Gabelas Barroso J. A., Marta-Lazo C. & Aranda, D. (2012). ¿Por qué las TRIC y no las TIC? *Revista Comein*, (9). Consultado el 5/6/2018, disponible en <https://goo.gl/hch28Q>
- Gardner, H. (1994). *Educación artística y desarrollo humano* (F. Meler-Orti). Barcelona: Paidós. (1ª ed. en inglés por Paul Getty Troust, 1990).
- Giroux, H. A. (1996). *Placeres inquietantes* (J.P. Tosaus, trad.). Barcelona: Paidós.
- Greimas, A.J. (1987). *Semántica estructural. Investigación metodológica* (A. de la Fuente, trad.). Madrid: Gredos. (Obra original publicada en 1966).
- Cumucio Dragón, A. (2012). Comunicación y cambio social: raíces ideológicas y horizontes teóricos. In M. Martínez Hermida y F. Sierra Caballero (coords.), *Comunicación y Desarrollo: Prácticas comunicativas y empoderamiento local*, (pp. 25-55). Barcelona: Gedisa.
- Hernández Hernández, F. (2007). *Espigador@s de la Cultura Visual*. Barcelona: Octaedro.
- Jenkins, H. (2008). *Convergence culture: La cultura de la convergencia de los medios de comunicación*. Barcelona: Paidós (Original en inglés, 2006).
- Jenkins, H., Ford, S. y Green, J. (2015). *Cultura Transmedia: La creación de contenido y valor en una cultura en red*. Madrid: Gedisa.
- Kaplún, M. (1998). *Una pedagogía de la comunicación*. Madrid: Ed. La Torre.
- Lipovetsky, G. & Serroy, J. (2009). *La pantalla global. Cultura mediática y cine en la era hipermoderna*. Barcelona: Anagrama.
- López Fernández-Cao, M. (2015). *Para qué el arte: reflexiones en torno al arte y su educación en tiempos de crisis*. Madrid: Fundamentos.
- Lotero-Echeverri, G., Romero-Rodríguez, L. & Pérez-Rodríguez, M.A. (2018). 'Fact-checking' vs. 'fake news': periodismo de confirmación como recurso de la competencia mediática contra la desinformación. *Index.comunicación*, 8(2), 295-316. Consultado el 1/7/2018, disponible en <https://goo.gl/iWojUH>
- Marfil-Carmona, R. (2018). Educación Artística y transformación social en el contexto de las Humanidades Digitales. *Teknokultura*, 15(1), 139-150. Doi <http://dx.doi.org/10.5209/TEKN.57592>
- Marín, I. & Hierro, E. (2013). Gamificación: El poder del juego en la gestión empresarial y la conexión con los clientes. Barcelona: Empresa Activa.
- Marín Viadel, R. & Roldán, J. (Eds). (2017). *Ideas visuales. Investigación Basada en Artes e investigación artística*. Granada: Universidad de Granada.
- Martín Prada, J. (2015). *Prácticas artística e Internet en la época de las redes sociales* (2ª ed.). Madrid: Akal.
- Martín Prada, J. (2018). *El ver y las imágenes en el tiempo de Internet*. Madrid: Akal.
- McLaren, P. & kincheloe, J.L. (2008) (Eds.). *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó.
- McLuhan, M. & Fiore, Q. (1988). *El medio es el mensaje. Un inventario de efectos* (L. Mirilas, trad.). Barcelona: Paidós. (Obra original publicada en 1967).
- Marta-Lazo, C. & Gabelas Barroso, J.A. (2016). *Comunicación Digital. Un modelo basado en el Factor Relacional*. Barcelona: UOC.
- Marta-Lazo, C., Frau-Meigs, S. & Osuna-Acedo, S. (2018). Collaborative lifelong learning and professional transfer. Case study: ECO European Project. *Interactive, Learning Environments*, 26, 1-14.
- Masterman, L. (1996). *La enseñanza de los medios de comunicación* (C. Blanco Marcilla, trad.). Madrid: Ediciones de la Torre.
- Mattelart, A. (2014). *Por una mirada-mundo: Conversaciones con Michel Sénécal*. Barcelona: Gedisa.
- Mattelart, A. & Mattelart M. (2000). *Pensar sobre los medios. Comunicación y crítica social*. Santiago de Chile: Editorial Lom. (Obra original publicada en 1986).
- Mirzoeff, N. (2003). *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Paidós.
- Oliveira, M. (2007). A expressão plástica para a compreensão da cultura visual. *Saber & Educar*, (12), 61-78. Consultado el 1/6/2018, disponible en <http://hdl.handle.net/20.500.11796/717>
- Orozco, G. (1994). *Al rescate de los medios*. México: Fundación Manuel Buendía - Universidad Iberoamericana.
- Osuna-Acedo, S. (2013). La web 2.0 y la "educación a lo largo de toda la vida". En D. Aranda, A. Creus y J. Sánchez-Navarro (eds.), *Educación, medios digitales y cultura de la participación* (pp. 137-149). Barcelona: UOC.
- Osuna-Acedo, S. (Coord.). (2014). *Escenarios virtuales educacionales*. Barcelona: Icaria.
- Osuna-Acedo, S., Marta-Lazo, C. & Frau-Meigs, D. (2018). De sMOOC a tMOOC, el aprendizaje hacia la transferencia profesional: El proyecto europeo ECO. *Comunicar*, 26(55), 105-114. doi <https://doi.org/10.3916/C55-2018-10>
- Piscitelli, A. (2005). *Internet, la imprenta del siglo XXI*. Barcelona: Gedisa.
- Prensky, M. (2001). Digital Natives, Digital Immigrants. *On the Horizon*, 9(5). Consultado el 1/6/2018, disponible en <https://goo.gl/xo8pMB>
- Roldán, J. & Marín Viadel, R. (2012). *Metodologías*

artísticas de investigación en educación. Archidona (Málaga): Aljibe.

- Roselló Román, E. (2018). Era Postdigital: Cuando lo digital deja de ser revolución, ¿qué ocurre? [Post en un blog]. Foxsize. Consultado el 1/6/2018, disponible en <https://goo.gl/p8YSb9>
- Scolari, C. (2008). *Hipermediaciones: Elementos para una Teoría de la Comunicación Digital Interactiva*. Barcelona: Gedisa.
- Scolari, C. A. (2013). *Narrativas transmedia: Cuando todos los medios cuentan*. Barcelona: Deusto.
- Sedeño Valdellós, A. y Guarinos, V. (Coords.). (2013). *Narrativas Audiovisuales Digitales: convergencia de medios, multiculturalidad y transmedia*. Madrid: Fragua.
- Siemens, G. (2004). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. *Elearnspace*. Consultado el 3/7/2018, disponible en <https://goo.gl/5656aW>
- Toffler, A. (1980). *La tercera ola*. Barcelona: Plaza & Janés.
- Vargas Llosa, M. (2012). *La civilización del espectáculo* (2ª ed.). Madrid: Santillana-Alfaguara.
- Vilches, L. (1984). *La lectura de la imagen*. Barcelona: Paidós.
- Tremblay, G. (Ed.). (2011). Desde la teoría de las industrias culturales. Evaluación crítica de la economía de la creatividad. In E. Bustamante (Ed.), *Industrias creativas. Amenazas sobre la cultura digital* (pp. 49-79). Barcelona: Gedisa.
- Way, Ch. (2015). *Objetivos de Desarrollo del Milenio. Informe de 2015*. Nueva York: Naciones Unidas. Consultado el 15/6/2018, disponible en <https://goo.gl/GNyrnq>
- Zallo, R. (2011). Industrias culturales y territorios creativos. Los límites de la transversalidad. En E. Bustamante (ed.), *Industrias creativas. Amenazas sobre la cultura digital* (pp. 153-190). Barcelona: Gedisa.
- Zunzunegui, S. (1998). *Pensar la imagen* (4ª ed.). Madrid: Cátedra.

Trabajo realizado en el marco del proyecto “Métodos artísticos y visuales de Investigación, Innovación Educativa e Intervención Social”, HAR2016-76353-R, del Programa Estatal de I+D+i Orientada a los Retos de la Sociedad del Ministerio de Economía y competitividad del Gobierno de España.

ENSINAR
CIDADANIA
COM ARTE
OLHA PARA O QUE EU FAÇO ...
NÃO OLHES PARA O QUE EU DIGO!

Anabela Moura

Professora Adjunta na ESE-IPVC

Gabriela Barbosa

Professora Adjunta na ESE-IPVC

Resumo

Neste artigo são abordadas questões relacionadas com o ensino do conceito de cidadania na Escola Superior de Educação, do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Portugal. Através da análise de práticas artísticas, propomo-nos determinar como conceitos de cultura, património, educação para o desenvolvimento, aprendizagem de serviço e direitos humanos na sociedade são abordados em atividades curriculares e como as perspectivas interdisciplinares são consideradas a via adequada para tais abordagens em termos de Educação Artística na Escola do século XXI.

Palavras-chave

Cidadania. Educação para o Desenvolvimento. Aprendizagem de Serviço. Educação Artística.

Abstract

This article will approach issues related to the teaching of the concept of citizenship according to Higher School of Education of the Polytechnic Institute of Viana do Castelo, Portugal. Through the analysis of artistic practices, we propose to determine how concepts of culture, heritage, education for development, service learning and human rights in society are addressed in curricular activities and how interdisciplinary perspectives are considered the appropriate way to such approaches in terms of Art Education in the 21st Century School.

Keywords

Citizenship. Education for Development. Service - Learning. Artistic Education.

Introdução

A relevância da dimensão atitudinal no campo educativo é um imperativo atual. Por um lado, e face às mudanças mundiais a nível económico, social, político e cultural, ou seja, perante todas as metamorfoses provocadas por um mundo globalizado, torna-se emergente fomentar valores e atitudes associados à solidariedade, justiça social e direitos humanos (Bayo, Loma, & Aristizábal, 2004). Por outro lado, a transmissão de conhecimentos meramente disciplinares e estanques não responde às necessidades atuais e futuras de um mundo tecnológico, exigindo-se que os nossos alunos adquiram conhecimentos e competências para se tornarem cidadãos de uma comunidade global (Banks, 2004). Para tal, a escola de hoje é pensada para proporcionar aos jovens a oportunidade de construir um pensamento de cidadania crítica (Gomes et al., 2017), promovendo uma conduta autónoma, criando espaço para reflexões e permitindo a aquisição de novas capacidades que serão úteis ao longo da vida, sinalizando mudanças no papel da educação de maneira a criar sociedades mais justas, pacíficas, tolerantes e inclusivas.

Celorio & López de Munain (2007) referem que o processo educativo de aprendizagem deve ser crítico e orientado para a ação. A lecionação dos conteúdos deve permitir aos alunos desenvolver diferentes potencialidades, habilidades e processos de autorreflexão, visando a formação de juízos de valor, a construção e reconstrução de perspetivas, experiências e significados. Face a estas alterações, espera-se do professor um novo papel, alguém que adapta as estratégias às necessidades de cada aluno, diferenciando o processo de ensino e de aprendizagem (Schleicher, 2012). A aprendizagem de serviço é uma metodologia pedagógica que combina, numa só atividade, a aprendizagem dos conteúdos, competências e valores com tarefas de serviço à comunidade e a aprendizagem adquire um sentido cívico (Opazo et al, 2014).

Educar para a Cidadania e Desenvolvimento: um caminho através da Arte

Pensar em cidadania e desenvolvimento, implica recontextualizar a educação no sentido de um caminho transformador que educa cidadãos e os compromete com as questões sociais, capazes de compreender o mundo em que vivemos, e agindo sobre ele. Estamos perante um redimensionamento do papel da Escola, instituição que precisa de se comprometer com uma Educação Global atenta às realidades do mundo, permitindo a participação dos alunos, de forma dinâmica

e consciente, nas problemáticas do mundo, tendo como alvo o bem-estar individual, local e global (Boni, 2006).

“A Educação Global é uma educação capaz de abrir os olhos e as mentes das pessoas para as realidades do mundo, despertando-as para contribuírem para um mundo com mais justiça, equidade e direitos humanos para todos” (Declaração de Maastricht sobre a Educação Global, 2002). Quando falamos em educar para a cidadania e desenvolvimento estamos a munir o público escolar com ferramentas de sensibilização, consciencialização e combate à desigualdade e à injustiça social. A assunção destes pressupostos implica flexibilização, atividades curriculares e perspetivas interdisciplinares. Educação para o Desenvolvimento é por nós aqui definido não apenas como um conceito meramente relacionado com crescimento económico, mas também como meio de fortalecimento de capacidades a nível intelectual, criativo, afetivo, moral e espiritual, que possam contribuir para o desenvolvimento humano e para projetar o nosso futuro de uma forma integrada. Nesta relação entre a ideia de Cidadania, Artes e Educação para o Desenvolvimento, faremos uma reflexão sobre os objetivos e estratégias e as mais-valias que lhe estão associadas, bem como experiências e soluções que dela resultam.

Enquadramento político-educativo

A nível político-educativo, como referido anteriormente, verifica-se que o Ministério da Educação tem vindo a insistir na importância da dimensão cívica no campo educativo, assim como na importância de uma estratégia que promove as artes e a cultura no universo escolar. O contexto legislativo que se segue sustenta a discussão teórica apresentada.

Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) – Promoção da Cidadania Global

A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) – Promoção da Cidadania Global - foi estabelecida pelo Despacho conjunto do Ministério dos Negócios Estrangeiros e do Ministério da Educação nº 25931/2009, de 26 de novembro. Trata-se de um documento orientador para a intervenção escolar em ED, com o propósito de promover uma aprendizagem cívica e que vigorou até 2016. A cria-

ção de uma Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento foi extremamente importante para Portugal, uma vez que responsabiliza a comunidade pelas ações locais que têm um impacto global. Na verdade, passamos de uma noção tradicional de cidadania muito centrada nas dimensões nacionais de inclusão/exclusão para uma dinâmica que inclui a complexidade dos movimentos migratórios e a globalização em todas as suas vertentes. Perante este contexto, uma Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento assume-se como um instrumento facilitador da promoção efetiva de ED, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs que assumam uma postura ativa perante as injustiças locais e globais. Pretende-se, portanto, promover, através da aprendizagem, atitudes de cidadania global, sensibilizando a sociedade para as questões do desenvolvimento. Em 5 de julho de 2018 foi aprovada em Conselho de Ministros a nova estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022 (ENED 2018-2022). Esta nova estratégia sucede à Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2010-2016 (ENED 2010-2016), pretendendo dar resposta a uma das principais conclusões da sua avaliação externa, que propõe “proceder à atualização da Estratégia, dado o reconhecimento nacional e internacional da sua relevância social, política e educativa” (Diário da República, 2018, p. 3190). Além disso, relaciona-se com a aprovação, pela Assembleia Geral das Nações Unidas, da Resolução “*Transformar o Nosso Mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável*”, tendo como base 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável. A ENED 2018-2022 associa-se à Meta 4.7 do Objetivo de Desenvolvimento Sustentável nº 4 - Educação:

até 2030, garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive, entre outros, por meio da educação para o desenvolvimento sustentável e estilos de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de género, promoção de uma cultura de paz e da não violência, cidadania global e valorização da diversidade cultural e da contribuição da cultura para o desenvolvimento sustentável (Diário da República, 2018, p. 3190)

É com base neste objetivo que o XXI Governo Constitucional reforçou a Cidadania nos currículos escolares, tendo aprovado, em 2017, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), sendo a ED uma das áreas temáticas da Educação para a Cidadania (Diário da República, 2018, p. 3190). Efetivamente, e

perante os desafios que se colocam à nossa sociedade de hoje, que se confronta com problemas globais de crises humanitárias, desigualdades, alterações climáticas entre outras, urge educar para o exercício de uma cidadania democrática.

Neste sentido, se enquadra a criação da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento como fazendo parte do currículo, porém com organizações diferentes ao longo da escolaridade obrigatória. Sendo trabalhada transversalmente no 1º ciclo do Ensino Básico, autonomamente no 2º e 3º ciclos e com o contributo de todas as áreas no Ensino Secundário. Trata-se, portanto, de um espaço curricular privilegiado para operacionalizar as temáticas de ED na escola (Direção Geral de Educação, 2017). Acredita-se, assim, que esta estratégia permitirá intervir em três dimensões claras, a saber: uma atitude cívica individual, relacionamento interpessoal e relacionamento social e intercultural.

Conclui-se, portanto, que a cidadania democrática constitui uma das áreas de intervenção educativa do XXI Governo Constitucional, surgindo, igualmente, no centro da Agenda para o Desenvolvimento Sustentável 2030.

Ao nível da educação artística é criada ao abrigo do disposto na alínea b) do artigo 5.º do Decreto-Lei n.º 14/2012, de 20 de janeiro a Equipa de Educação Artística (EEA) da Direção-Geral da Educação (DGE) - Ministério da Educação (ME). Trata-se de uma equipa multidisciplinar que desenvolve a sua atividade no âmbito da Direção de Serviços de Desenvolvimento Curricular (DSDC). Apresenta como objetivos nucleares: 1) a promoção de um plano de intervenção no domínio das diferentes formas de arte em contexto escolar; 2) a coordenação, o acompanhamento, o desenvolvimento de estudos e a proposta de orientações, em termos pedagógicos e didáticos, para a educação artística genérica; 3) a promoção de dinâmicas de trabalho sistemático entre as instituições de cultura e as instituições escolares; 4) o desenvolvimento de modelos alternativos de formação estética e artística dos profissionais de educação; e 5) a identificação das necessidades de recursos pedagógicos específicos requeridos para uma melhor aprendizagem na área artística da educação pré-escolar e do ensino básico e secundário. Neste sentido através do Programa de Educação Estética e Artística, desenvolve-se um plano de intervenção que visa implementar uma estratégia integrada, a nível nacional, no domínio das diferentes formas de arte em contexto escolar: as artes visuais, a dança, a música, o teatro.

Quer a Cidadania e Desenvolvimento quer a Educação Estética e Artística coexistem como dimensões explícitas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins, 2017). Não sendo aqui lugar para explanar este documento, nele está configurado o que se pretende que os jovens alcancem no final da sua escolaridade obrigatória. Jovens comprometidos com os valores da cidadania, que respeitam a diversidade cultural; que entendem, protegem e valorizam a diversidade estética e artística; que sabem agir de acordo com os princípios dos direitos humanos, percebendo a relação entre direitos, deveres e responsabilidades. Este sucinto enquadramento político-educativo de que demos conta configura o discurso oficial, orientando para aquilo que se pretende sejam metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a implementar nos contextos escolares do ensino básico e secundário. Neste sentido parece-nos fundamental que as instituições de ensino superior responsáveis pela formação inicial e contínua de professores o considerem como discurso de referência na elaboração dos programas curriculares e projetos a desenvolver na formação de futuros professores e de outros futuros profissionais com conexões diretas, mas não formais, aos contextos educativos (Decreto Lei no 55/2018 de 6 de Julho do Ministério da Educação). É neste pressuposto que se desenvolveram as práticas e experiências de formação que daremos conta neste artigo: uma prática educativa no ensino da cidadania através das artes.

Teoria, Prática, Criação

O entendimento da articulação da teoria, prática e criação tornou-se um tema muito pertinente para os professores em geral e especificamente para os que lecionam as artes e buscam nas artes, tal como Irwin (2008, p. 88) refere, um meio de ampliar sua compreensão de ideias e práticas. Na década de 1980 as ideias de Brian Allison (1972; 1982) e Rachel Mason (1988) em Inglaterra sobre investigação em arte, foram muito inovadoras e eram já um exemplo de novas perspetivas de ação. Estava claro que o papel das artes na educação era fortemente afetado pela forma como os professores e alunos viam o papel da arte fora da escola. Essa situação prevalece e continua a ver-se privilegiar unicamente o uso de materiais e a criação de imagens somente porque o têm de fazer na escola, reduzindo desse modo as atividades artísticas a meras tarefas escolares ‘agradáveis’. Por outras palavras, ao longo das últimas décadas as artes mudaram, mudaram os jovens e a nossa forma de ‘ver’, pensar e interpretar o mundo, mas os ‘velhos’ métodos man-

têm-se. As atividades nas aulas de expressão plástica, ou educação visual continuam a limitar-se ao tradicional trabalho manual, onde as crianças e adolescentes são ensinados a fazer presentes para a família, ou decorações para os eventos da escola, sem terem noção alguma sobre cultura visual, sobre o desenvolvimento tecnológico e dos meios de comunicação. A esse propósito Allison (1992) afirmava que a arte em contexto promoveria o desenvolvimento pessoal através das artes e que isso facilitaria a aquisição de competências e conhecimento crescente de possibilidades e significados da arte que implicavam: (i) a exploração visual do mundo envolvente; (ii) O desenvolvimento da percepção; (iii) O desenvolvimento de competências no controle de materiais; (iv) Expressão visual de percepções, ideias e sentimentos; e (v) Desenvolvimento da capacidade de resposta e de discussão acerca do seu próprio trabalho. Desta forma assumia como métodos a “narrativa, autobiografia, prática etnográfica [...] questionamento poético, estudo de si”, característicos de uma pesquisa qualitativa, também usados pelas áreas das ciências humanas, tais como sociologia, antropologia, a história ou psicologia.

Quase três décadas depois, verificamos que isso continua a não acontecer nas salas de artes, apesar de ser esse o caminho certo para o desenvolvimento de um conhecimento do papel da Arte na sociedade. Criar, segundo Allison (idem), para além de desenvolver a confiança e a competência artística, envolve expressar esteticamente ideias, sentimentos, crenças pessoais através do uso de processos, meios e técnicas adaptadas às necessidades, interesses e capacidades manipulativas dos estudantes. Mas como se pode expressar ideias sobre ‘aquilo’ que não se conhece? Segundo o mesmo investigador, a noção do criar alia-se à do apreciar, ou seja, dar respostas pessoais aos trabalhos técnico-artísticos. Apreciar envolve analisar, interpretar, comparar e julgar diferentes espécies de objetos e imagens. Implica não só desenvolver um interesse e conhecimento sobre algo, sobre artistas, artesãos, designers, sobre a história da arte e dos ofícios, como também sobre as qualidades estéticas do meio ambiente natural e construído. O desenvolvimento do crescimento da compreensão do papel da arte através da história da humanidade e do seu impacto nos campos social, económico e espiritual implica o professor e alunos no ensino-aprendizagem de diferentes formas de meios de expressão e de arte; Diferentes papeis e contribuições das artes e dos artistas; Diferentes fontes de imagens artísticas; Diferentes formas culturais e diferentes propósitos de

Arte, por exemplo africana, asiática e outras; E diferentes localizações da arte, por exemplo galerias, museus, casas, livros, edifícios, indústria e outros. Nesta perspectiva, as artes podem contribuir, conjuntamente com outras disciplinas, para o desenvolvimento dos planos da formação pessoal e social, promovendo a estruturação de valores, interesses e comportamentos em função de uma atitude de abertura crítica e interveniente numa sociedade que democraticamente se tenta ‘modelar’ em função de um futuro imprevisível, onde a verdadeira certeza é o lugar da incerteza. Na interseção dos domínios perceptual, analítico-crítico, histórico-cultural e produtivo-expressivo (Allison, 1992), explora-se a expressão, a resolução de problemas e a relação dialética indivíduo/sociedade, em termos de avaliar e decidir, para criar e fruir.

Se até 2030 temos de garantir que todos os alunos adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, a cidadania e o desenvolvimento, como estão os estudantes, futuros professores de Educação Básica a abordar através das Artes, a questão dos direitos humanos, da igualdade de género, da promoção de uma cultura de paz, de cidadania global, de diversidade cultural e de desenvolvimento sustentável? Como tornar as crianças em cidadãos críticos, criativos e que saibam ver, ouvir e sentir com o coração, preparados para atuar na sociedade e construir a sua história?

Uma Experiência Artística e Sociológica numa Escola de Ensino Superior

A experiência que aqui descrevemos investiga sobre uma prática educativa no ensino da cidadania através das artes, numa instituição de Ensino Superior que aposta na colaboração interdisciplinar e interinstitucional, na formação de professores de Educação Básica. O objetivo da experiência foi investigar uma metodologia de aprendizagem de serviço que permitisse

familiarizar os estudantes com a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento que, tal como dito previamente, se assume como um instrumento eficaz para promover uma verdadeira ED, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs que assumam uma postura ativa perante as injustiças locais e globais. As imagens são parte do mundo social e, tal como Hernández (2006) afirma, são um poderoso recurso, pelos significados que elas veiculam:

Isso nos leva a pensar que o currículo de educação para a compreensão da cultura visual deva abordar as imagens como representações sociais.

- Transdisciplinarmente.
- Baseando-se nas características evolutivas, sociais e culturais dos estudantes.
- Estabelecendo conexões interculturais.
- Partindo de uma posição social crítica. (p. 140)

As crianças chegam à nossa sala de aula e trazem um manancial de conhecimento, resultante dos contextos socioculturais em que são criados e de épocas históricas que representam um determinado tipo de valores. Contudo, há duas décadas que temos vindo a alertar (Moura, 2000; 2002), para o facto que o principal problema da abordagem das questões culturais nas salas de aula é o contínuo negligenciar da cultura e da história numa perspectiva multicultural (Cahan & Kocur, 1996). As estratégias usadas pelos professores de artes (e todo o conteúdo curricular de forma geral) continuam a privilegiar a arte ocidental, ignorando os intercâmbios sociais e interculturais que influenciaram e continuam a influenciar a sociedade portuguesa na atualidade.

Metodologia

A ESE foi pioneira na oferta de cursos de formação inicial e contínua neste âmbito, tendo realizado desde 1993 formações no âmbito da Educação Inter/Multicultural, formação na Educação para a Cidadania através das Artes, publicando artigos e desenvolvendo projetos e investigações de Doutoramento e Mestrado, que apoiaram a fundamentação teórica de diversas disciplinas de licenciaturas e edições de Mestrado.

Diversos projetos, uns já finalizados, outros em execução, têm sido desenvolvidos na Formação Inicial de uma Escola Superior de Educação, visando a ED através de opções pedagógicas interdisciplinares com a educação artística. Privilegiando-se metodologias de matiz interpretativa e qualitativa, reflete-se sobre a necessidade de se promover uma Educação para o Desenvolvimento, mediante vivências artísticas e culturais e de exploração de uma cultura visual contextualizada. As

temáticas selecionadas pela equipa participante, são o resultado de uma estratégia de parceria entre agentes da cultura (Amnistia Internacional- polo de Viana do Castelo, Câmara Municipal de Viana do Castelo, Associação Juvenil de Deão e outros), da educação e das artes (Serviços Educativos do Museu de Barcelos, Associação Cultural e de Educação Popular, artistas e artesãos da comunidade) que graças ao seu esforço, diálogo e contínua disposição para enfrentar desafios, estimulam os estudantes a empreender novas iniciativas e ações concretas no âmbito da ED, através da cidadania e das artes.

Projetos sobre Educação para o Desenvolvimento através da Cidadania e das Artes

Em setembro de 2018 iniciaram-se as atividades académicas e, em diversos cursos foram planeadas sessões que iriam confrontar os/as estudantes com conceitos relacionados com novas abordagens curriculares, que os envolverá em projetos com a comunidade e os obrigará a pensar nos conceitos atrás mencionados de forma ativa. O que aqui apresentamos trata-se de uma reflexão dos primeiros passos dados nesse sentido e que envolveram os seguintes grandes temas: (i) Direitos Humanos (DH) e (ii) Multiculturalidade

Nas sessões sobre Direitos Humanos colaboraram membros locais da Amnistia Internacional (AI) e Membros da IPSS - Associação Cultural e de Educação Popular (ACEP). As atividades desenvolvidas com a AI, pretenderam contribuir para:

- Clarificação e familiarização dos participantes com o significado de conceitos, tais como cidadania, direitos humanos, diversidade, discriminação, solidariedade, igualdade de oportunidades, escravatura no passado e presente, minoria, estereótipos, preconceitos, Segunda Grande Guerra;
- Debate sobre as diferentes significações dos conceitos abordados, tendo em atenção o papel dos meios de comunicação, as conversas do quotidiano e casos reais;
- Consciencialização para fenómenos de exclusão, discriminação e violação dos direitos humanos;
- Sensibilização dos(as) estudantes para as dificuldades de obtenção de uma decisão por consenso, face a valores e conceitos morais (e.g. pena de morte);
- Debate sobre o conceito de símbolo e a forma como artistas (eg. Goya) os usam na arte que produzem, refletindo as suas vidas, ideais, aspirações, etc.

Com a ACEP pretendeu-se proporcionar a/o:

- Familiarização dos participantes com práticas de cidadania, a partir do conhecimento do funcionamento de uma Instituição Particular de Solidariedade Social, ao nível das áreas de animação infantil;
- Promoção de ações concertadas e de colaboração interinstitucional, entre uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e uma Instituição de Ensino Superior (IES);
- Promoção de ações concertadas e de colaboração interinstitucional, entre uma Instituição Particular de Solidariedade Social (IPSS) e uma Instituição de Ensino Superior (IES);
- Fomento da participação social e formação de cidadãos ativos, críticos e participantes;
- Fortalecimento de competências artísticas, sociais e culturais, com base na AS.

Recursos/ Estratégias/ Procedimentos

Histórias reais relatadas pelos convidados(as); Imagens de obras de arte e dos meios de comunicação; Oficinas de Artes Plásticas da ACEP, com troca de experiências sobre situações concretas relacionadas com migrações, refugiados, discriminação e solidariedade.

A horizontalidade das relações e o diálogo entre todos os participantes tem vindo a estimular a participação de todos, (alunos e professores, investigadores de diferentes áreas científicas e outros parceiros das artes e da cultura), de forma crítica, envolvendo criativamente sujeitos numa perspetiva de desenvolvimento sustentável. Conceitos de cultura, identidade, cidadania, valores e direitos dos cidadãos, papel da arte na sociedade foram abordados. Era esperado que os estudantes se posicionassem na posição do 'outro' e se envolvessem num diálogo crítico, através de um exame dos valores fundamentais. Falou-se das migrações e de ciganos. A descrição de histórias de vida reais, consciencializou os participantes para a importância que a interação social tem no desenvolvimento pessoal e o diálogo na resolução de conflitos interpessoais.

Apreciações dos Estudantes acerca das Sessões

Apresentam-se alguns dos comentários de estudantes que participaram nestas sessões, que serviram de base para a avaliação da formação pela equipa de docentes e colaboradores Ensino Superior

(...) Confesso que antes desta sessão eu pensava que vinham para cá e não deviam, porque tinha a noção que vinham tirar o pouco que nos resta, trabalho, casas, rendimentos, alimentação, etc...

Mas com esta formação, e com o que nos contaram, com experiências que tiveram com migrantes, refugiados, explicaram-nos e conseguiram com que nos puséssemos um bocado no lugar de todos os que vêm de certa forma para o nosso país. (...) São assuntos que deveriam ser debatidos com frequência, porque fazem parte do nosso dia a dia. (MR, CTesP IEC, 2º ano, 8 de outubro 2018)

(...) Os DH têm mais a ver com a prática e a ação do que com a teoria, apesar de não a anular, por isso somos convidados a agir juntamente com a AI, apoiando-os na maratona de cartas no mês de novembro (...) (MPM, CTesP AT, 1º ano, 11 de outubro 2018).

(...) Falamos dos verdadeiros heróis da História (...) (CC, CTesP AT, 1º ano, 11 de outubro 2018)

(...) é sem dúvida um tema importante e bastante complexo, na minha opinião o bem-estar populacional, o combate à pobreza, a solidariedade e a exclusão social (...) as pessoas que vêm para o nosso país, muitas vezes não se sentem preparadas para se relacionarem, pois muitas vezes ainda não sabem a língua, assim como também não conhecem a nossa cultura (PG, CTesP IEC, 2º ano, 25 de setembro 2018)

As sessões que privilegiaram a multiculturalidade contaram com a presença de um especialista em Educação para o Desenvolvimento, membro do *Projeto Rural 3.0: Aprendizagem de Serviço para o Desenvolvimento Rural*, a decorrer na ESEVC. Colaborou igualmente um elemento da Autarquia de Viana do Castelo, responsável pelo Departamento de migrações e refugiados, a responsável dos Serviços Educativos do Museu de Barcelos e um grupo de professores e estudantes do Departamento de Música da Universidade Federal de Pernambuco, Brasil. Os conhecimentos explorados nas diversas sessões foram os seguintes:

Com Especialista de Educação para o Desenvolvimento

- Reflexão sobre os conceitos de Educação para o Desenvolvimento (ED), o processo histórico que lhe deu origem e o processo contínuo de aprendizagem que implica;
- Debater questões relacionadas com a conciliação entre o crescimento económico e a melhoria da qualidade de vida das populações;

Com Representante da Câmara Municipal

- Debate sobre conceitos diversos, tais como cidadania, globalização, migrações, inclusão social e medidas necessárias para fazer face a problemas de integração dos refugiados/imigrantes;

- Relacionamento do direito à nacionalidade com os problemas resultantes da livre circulação de pessoas;

- Consciencialização para fenómenos de exclusão e discriminação, relacionando com situações concretas vivenciadas por casos concretos em Viana do Castelo e o tipo de apoios/direitos que o país assegura;

- Discussão da importância de valores como partilha, solidariedade, cooperação e voluntariado e o papel de organismos/associações que apoiam a população.

Grupo de Músicos e Bailarinos “Flauta de Bloco” de Pernambuco

- Valorização dos contributos da partilha da diversidade cultural e artística;

- Reconhecimento das vantagens das parcerias e redes culturais resultantes da globalização;

- Distinção de formas de arte diversas que caracterizam a cultura e identidade;

- Compreensão da obra de arte enquanto interpretação, visão e representação pessoal de uma realidade;

- Desenvolvimento de competências de dança e movimento e integração das diversas artes e cultura contemporânea com a experiência de cada estudante

- Exploração de ritmos e movimentos de Maracatu, Ciranda e Frevo, típicos de Pernambuco (Fig. 4).

Especialista de Recursos Educativos do Museu de Barcelos

- Valorização da tradição da olaria de Barcelos, testemunho de vivências e saberes *hiddenstream*, que o Museu pretende valorizar e salvaguardar para as futuras gerações;

- Reconhecimento de formas de arte diversas que caracterizam a cultura e identidade das comunidades;

- Identificação do artesanato rural como fonte de receita que pode gerar desenvolvimento comunitário;

- Participação individual e em grupo na resolução dos problemas de conhecimento e divulgação do património artístico.

- Desenvolvimento da socialização dos (as) estudantes face à sua herança multicultural.

Recursos/ Estratégias/ Procedimentos

Foram utilizadas histórias reais relatadas pelos(as) convidados, recorreu-se a artistas de outros continentes; utilizaram-se instrumentos musicais; Imagens projetadas fixas e em movimento. Houve troca de experiências sobre situações concretas relacionadas com migrações, refugiados, discriminação e solidariedade.

Sendo o acesso à cultura uma questão primordial para o crescimento e parte indissociável dos direitos humanos, o museu assume-se como promotor da cultura, potenciando a formação cultural dos indivíduos, através de aprendizagens não formais. Através dos Serviços Educativos as instituições culturais, nomeadamente os museus, assumem um papel fundamental na formação do ser humano ao longo da vida. A vinda à ESE da responsável dos Serviços Educativos do Museu de Barcelos promoveu a sensibilização dos(as) estudantes para esse espaço de intervenção e de acesso ao património cultural e as manifestações culturais. Essa aproximação e contacto teve o objetivo de facilitar a compreensão das obras do museu e despertar as curiosidades. A análise do figurado de Barcelos permitiu constatar como muitas peças insinuam uma leitura crítica do real, um olhar personalizado (Moura e Cruz, 2006, p.45), em que o artesão projeta nas suas peças a sua realidade através da cópia, mas também a que imagina. As peças convertem-se no espelho de uma realidade e servem, tal como Milhazes refere (2002, p.16).

As análises aos diversos conteúdos previamente mencionados, foram direcionadas para as mudanças das últimas décadas e para o impacto no mundo social contemporâneo. A globalização foi associada a uma das maiores forças de transformação das relações humanas, da paisagem social e cultural moderna e do desenvolvimento tecnológico. Os convidados exploraram conceitos de transmissão e transformação cultural e valores de cidadania e falaram da riqueza da diversidade cultural como um fator essencial na construção da democracia. As atividades relacionadas com crítica de arte e ensino interdisciplinar foram consideradas uma via natural para ajudar os estudantes a encontrarem o 'outro' e a viverem caminhos culturalmente diferentes. Imagens projetadas, filmes e participação em workshops com artistas de outras culturas, permitiram a discussão de estereótipos associados a pessoas e às artes tradicionais e dos países em desenvolvimento, apelidadas, ainda por muitos, de exóticas ou primitivas e refletiu-se sobre a forma como se perpetua a ideia de que o artesanato é menos importante do que as artes visuais e que a melhor arte do mundo é produzida por Europeus (Chalmers, 1996).

Apreciações dos Estudantes acerca das Sessões

(...) As atividades que são desenvolvidas pretendem estimular e incentivar a ligação do Museu de Barcelos a toda a comunidade, tendo maior influência no público mais novo (...) Barcelos é reco-

nhecida como uma cidade educadora (...). A aula foi muito gratificante e de uma enorme aprendizagem (BA, LEB, 3º ano, 27 de setembro 2018)

Na primeira sessão falou-se do aparecimento das primeiras peças de barro na pré-história e da utilidade que tinha a época (...) (ACM, LEB, 3º ano, 27 de setembro 2018)

(...) Ciranda é mais um tipo de dança e música, igualmente com origem em Pernambuco, criada pelas mulheres dos pescadores que cantavam e dançavam, enquanto esperavam que eles voltassem do mar. Um ritmo caracterizado pela união, pois forma-se uma grande roda onde os participantes dançam ao som de um ritmo lento e repetido. Talvez aquele que mais facilmente interiorizamos e que mais nos agradou, pois realizamo-lo em grupo. (...) (MV, CTeSP IEC, 1º ano, 3 de outubro 2018)

Comentários Finais

Os diferentes comentários levam-nos a acreditar que tais sessões proporcionaram aos estudantes acesso a conhecimento e informação fundamental para funcionarem mais eficazmente na sua sociedade e na comunidade global. Descreve-se o percurso do ensino da Psicologia Comunitária como formação especializada no âmbito da Psicologia e como curriculum formativo autónomo, bem como o debate sobre as competências profissionais neste domínio científico-pedagógico. A metodologia de aprendizagem de serviço revela-se como uma poderosa estratégia ativa de ensino da educação social e a arte desempenha um papel importante, no aprofundamento de conhecimentos culturais, históricos e sociais dos estudantes (incluindo o conhecimento de outros povos e culturas) e no desenvolvimento de uma melhor compreensão do mundo.

O confronto dos estudantes com os novos desafios do século XXI, permitiu-nos verificar que o desconhecimento que se presencia na maioria dos e das estudantes relativamente a estas questões relevantes da sua comunidade local, regional, europeia e global, deu lugar a debates e reações que indiciam o seu interesse em poderem contribuir decisivamente para o desenvolvimento das nossas comunidades, sendo por isso necessário que lhes proporcionemos oportunidades para que possam participar ativamente na busca de soluções para os problemas sociais, de forma a torna-

rem-se cidadãos e cidadãs ativos e solidários. Na Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos pode ler-se:

A educação para a cidadania democrática engloba a educação, a formação, a sensibilização, a informação, as práticas e as atividades que visam, através da aquisição pelos aprendentes de conhecimentos e competências, da compreensão e do desenvolvimento das suas atitudes e dos seus comportamentos, capacitá-los para o exercício e a defesa dos direitos e deveres democráticos, para a valorização da diversidade e para o desempenho de um papel ativo na vida democrática, a fim de promover e proteger a democracia e o primado do direito. (p.4)

Estas sessões foram um primeiro passo para a sua sensibilização para as questões como a imigração, os direitos humanos, questões de cidadania e a possibilidade de melhor interpretarem a nova estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022 (ENED 2018-2022), pretendendo dar resposta a uma das principais conclusões da sua avaliação externa, que propõe proceder à atualização da Estratégia, tendo como base 17 objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

A análise dos resultados permite concluir que os estudantes que tiveram acesso à reflexão sobre Educação para o Desenvolvimento através das Artes, reconhecem a importância deste conhecimento. À semelhança de outros estudos com idênticas preocupações sociais (Ornelas & Vargas, 2014, p. 41), também neste caso se procurou responder a um duplo desafio de preparar os futuros profissionais de Artes e Tecnologias, Educação Básica e Intervenção Educativa em Creche, com um conjunto de princípios e valores, através do desenvolvimento de abordagens curriculares que lhes proporcionaram um contacto com conceitos e recursos, que lhes permitirão desenvolver com mais confiança programas de intervenção coerentes e alinhados com os pressupostos teóricos a que tiveram acesso.

Referências Bibliográficas

- Allison, B. (1982). Identifying the core in art and design. *Journal of Art and Design Education*, 1(1), 59-66.
- Allison, B. (1992). A Global Perspective to Curriculum Development in Art Education, comunicação integrada na 1ª Conferência Internacional sobre Educação Artística *International Perspectives in Art Education*. Viana do Castelo: Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico.
- Allison, B. (1972). *Art Education and teaching about the art of Asia and Latin America*. London: VCDAD Education Unit.
- Banks, J. (2004). Teaching for social justice, diversity and citizenship in a global world. *The Educational Forum*, 68, 289-298
- Bayo, P. B., Loma, G. F., & Aristizábal, A. B. (2004). *La educación para el desarrollo en el ámbito formal, espacio común de la cooperación y la educación: Propuestas para una estrategia de acción integrada*. Valencia: Universidad Politécnica de Valencia.
- Boni, A. (2006). La Educación para el Desarrollo orientada al Desarrollo Humano. In A. Boni & A. Pérez Foguet (Ed.), *Construir Construir la ciudadanía global desde la universidad: Propuestas pedagógicas para la introducción de la Educación para el Desarrollo en las Enseñanzas científico-técnicas*. Barcelona: Intermón Oxfam
- Cahan, S. & Kocur, Z. (1996). *Contemporary art and multicultural Education*. London: Routledge.
- Chalmers, G. (1996). *Celebrating pluralismo:art, Education and cultural diversity*. Los Angeles: Getty Institute for Education in the Arts.
- Celorio, G., & López de Munain, A. (2007). La educación transformadora ante los retos de la globalización. In *Actas del III Congreso de Educación para el Desarrollo*. Bilbao, Hegoa. Disponível em <http://biblioteca2012.hegoa.efaber.net/registros/16449>
- Council of Europe.(2012). Carta do Conselho da Europa sobre Educação para a Cidadania Democrática e para os Direitos Humanos. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/carta-do-conselho-da-europa-sobre-educacao-para-cidadania-democratica-e-para-os-direitos-humanos>
- Declaração de Maastricht sobre a Educação Global (2002). Disponível em http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/Resources/Publications/GE_Maastricht_Nov2002.pdf
- Decreto Lei no 55/2018 de 6 de Julho do Ministério da Educação. Diário da República: I série, Nº 129. Disponível em <http://data.dre.pt/eli/dec->

lei/55/2018/07/06/p/dre/pt/html

Diária da República (2018). *Resolução do Conselho de Ministros nº 94/2018*, pp.3190-3202. Disponível em <http://data.dre.pt/eli/resolconsmin/94/2018/07/16/p/dre/pt/html>

Direção Geral de Educação (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENED)*. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>

Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L., Ucha, L. M., Encarnação, M., & Rodrigues, S. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Gouveia, C. (fevereiro, 2008). *Educação para o Desenvolvimento. Educar sem fronteiras*. Boletim, 4.

Hernández, F. (2000). *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho*. Porto Alegre: Artmed.

Mason, R. (1988). *Art Education and multiculturalismo*, (2nd ed.). Corsham: NSEAD.

Milhazes, M.C. (2002). *Figurado: Uma Visão do Mundo*. Barcelos: Museu Aberto #7.

Morin, E. (2004). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (9ª ed.). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO.

Moura, A. (2009). *Educação cívica, artes e formação de professores*. In *Diálogos com a arte* (pp. 127-146). Braga: CESC Universidade do Minho.

Moura, A. (2000). *Prejudice reduction in teaching and learning Portuguese cultural heritage*. PhD Dissertation. University of Surrey/Roehampton, London.

Moura, A. & Cruz, A. (2006). *Tradições hiddenstream em Arte: Valores e Preconceitos*. *Ensinarte- revista das artes em contexto educativo*. (7/8), 42-50.

Opazo, H., Aramburuzabala, P. & García-Peinado, R. (2014). *Servive-Learning Methodology As a Tool of Ethical Development: Reflections From The University Experience*. *AISHE-J*, 6 (1), 1531.

Omelas, J. & Vargas-Moniz, M. (2014). *Formação em Psicologia Comunitária*. *Educar em Revista*, (53) 39-58.