

Desenhar um Currículo de Artes entre as Especificidades Regionais e as Orientações 'Translocais'

Designing Arts Education Curriculum
between Translocal and Local
Orientations



Revista Portuguesa
de Educação Artística

Teresa Torres de Eça

Linha de Estudos Artísticos do Centro de Estudos da Criança (Universidade do Minho)
Escola Secundária Alves Martins, Viseu-Portugal
teresatorreseca@sapo.pt

RESUMO

Construir o currículo para as artes é sempre uma tarefa árdua que parte de princípios orientadores políticos sobre a educação e a cultura a par de princípios teóricos do campo da educação artística e da tradição pedagógica existente. No entanto o currículo oficial funciona apenas como lista de conteúdos e princípios orientadores da prática pedagógica e da aprendizagem que se pretende que os alunos adquiram. O verdadeiro currículo é feito pelos professores, pelas escolas, pelos alunos e pelo meio. Entenda-se currículo como um percurso que se fará sempre tendo em conta as realidades do meio. Equacionar as realidades locais, no desenho do currículo das artes é um aspeto importante, não só porque em artes os grandes recursos de aprendizagem estão tanto em culturas globais como locais mas porque através da aprendizagem das artes se pode desenvolver a educação para a sustentabilidade, ajudando o alunos a compreenderem o seu papel e responsabilidade na sociedade em que vivem. Será que um currículo regional que tenha em conta estes interesses poderá ser um aspeto importante no futuro da região? De que modo poderá preservar as especificidades locais e património local e regional?

Palavras-chave: Currículo em Artes; Educação Artística; Culturas Locais; Culturas Globais; Regionalização do Currículo; Componentes Regionais Curriculares no Ensino das Artes.

ABSTRACT

Building curriculum for the arts is always an arduous task based on political issues; educational, cultural and theoretical principles on the field of art education and pedagogical existing practices. However the official curriculum is nothing more than a list of contents and prescriptions for teaching practice based on beliefs about what knowledge students need to learn and what skills they need to acquire. The real curriculum is done by teachers and by students interacting with their social environment. We must bear into our minds that curriculum is always a pathway, a journey subject to environmental impacts. So, when designing art education curriculum one should take into account the local realities, because the arts are great resources for learning in both global and local cultures and through the arts we can develop education for sustainability, helping the students to understand their role and responsibility in their society. In this text we will question these concerns in the context of regional curriculum integrating art education learning projects.

Keywords: Arts Education; Curriculum; Cultural Education.

“Éduquer, dans un pays démocratique, c’est faire de chaque être un citoyen. Mais cette éducation à la citoyenneté suppose non seulement l’acquisition de connaissances minimales, mais aussi le développement du sens critique. Rien n’est plus néfaste que l’ignorance totalitaire qui est paradoxalement combattue et entretenue par le pouvoir politique... et par les éducateurs eux-mêmes”.

(Fernando Savater, 1999)

Embora se possa perguntar a quem compete definir os currículos necessários para preparar os cidadãos para o futuro, na verdade essas decisões são sempre políticas (Eça, 2010 a). O lugar de cada área de conhecimento no curriculum é, sobretudo, uma decisão política influenciada por estudos de mercados económicos, fenómenos de moda e pressões de certos grupos e, até, à vezes por notícias sensacionalistas dos massmedia. Vivemos hoje na década dos planos tecnológicos e isso tem vindo a influenciar a maneira como se estão a desenhar os currículos. Sabato dizia que vivemos na idolatria da técnica e da tecnologia (Sabato, 2000: 91-92). É pena que, nas escolas, não possamos viver no mundo real, da diversidade das comunidades, independentemente dos interesses e idolatrias globalizantes dos representantes da maioria.

As grandes decisões do desenho e planeamento curricular acabam sempre por pertencer a grupos centralizados, que criam orientações para se desenvolverem os currículos a nível local. Cada país tem as suas idiossincrasias educativas, sem no entanto variarem muito na forma e conteúdo. A nível transnacional existem também algumas diretrizes, por vezes bem pertinentes. Por exemplo, as diretrizes da União Europeia, que definem oito competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida. Nesse documento vimos como a criatividade e capacidade de inovação são competências cada vez mais requeridas pela economia neoliberal e pela hibridade da sociedade. Nesse contexto são necessárias aptidões e competências que permitam ao indivíduo encarar a mudança como uma oportunidade, manter-se receptivo a novas ideias e respeitar e apreciar os valores dos outros. Perante a evidência de que a diversidade e os ambientes multiculturais podem estimular a criatividade, as políticas de educação inclusivas, que pretendem fomentar a tolerância e a compreensão mútua, visam transformar o crescente multiculturalismo das sociedades europeias numa vantagem para a criatividade, a inovação e o crescimento.

Tais competências vêm no sentido de uma filosofia pluralista integrando o paradigma da educação multicultural. A educação multicultural propõe uma rutura aos modelos preestabelecidos e práticas ocultas que no interior do currículo escolar produzem um efeito de colonização em que os estudantes de diversas culturas, classes sociais e matizes étnicas ocupam o lugar dos colonizados e marginalizados por um processo de silenciamento. Espera-se que, por meio de uma prática educativa multicultural, os estudantes possam analisar as relações de poder envolvidas na produção de mecanismos discriminatórios ou silenciadores da sua cultura, criando condições para reagir e poder lutar contra esses mecanismos que pregam a superioridade científica, tecnológica e cultural de determinados grupos economicamente dominantes (Pansini & Nenevé, 2008: 2). Mas esses eixos orientadores falharam completamente talvez porque o ‘multiculturalismo’ não fosse a dinâmica mais adequada, talvez se tivesse que ir para além dele. Um dos fracassos da educação multicultural deve-se, entre outras causas, à falta de flexibilidade dos sistemas educativos. As práticas educativas multiculturais requerem modelos educativos mais democráticos e currículos que desenvolvam o pensamento crítico em todas as áreas do saber. Parece-me que outro fracasso é a falta de flexibilização curricular a nível local. Currículos demasiado prescritivos acabam por votar ao fracasso as melhores orientações em termos de criatividade, cidadania e promoção de atitudes críticas perante a receção de informação (Perrenoud, 1998). Infelizmente, em Portugal, a maneira como se operacionalizam currículos é muito prescritiva. Tudo se quer normalizado, pronto a aplicar em qualquer ponto do país. E, sobretudo, em nome dos ‘rankings’, competências prontas a ser medidas ao mais baixo custo por testes estandardizados que só podem avaliar conhecimentos objetivamente mensuráveis.



Escola

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

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

Currículo

A ideia de currículo tem vindo a mudar, recentemente teorias curriculares têm reconceptualizado o currículo a partir de uma perspetiva pós-moderna. Por exemplo, Patrick Slattery (1995) argumenta que o currículo exprime também autobiografias porque ele é criado por pessoas que deixam a sua marca nos documentos e nas práticas pedagógicas. Para Slattery o currículo deveria ser individualizado, porque é no indivíduo que a aprendizagem tem lugar e porque os professores usam processos autobiográficos para compreenderem o currículo. De um modo geral o currículo, como forma de representação, incorpora as esperanças, os sonhos e os conhecimentos dos indivíduos, não se trata de uma questão de conhecimento mas sim da forma como esse conhecimento é formado em relação a valores, crenças e estruturas sociais. É uma espécie de colagem de identidades culturais, muito seletiva e imprevisível. O desenvolvimento curricular é uma produção criativa, está em constante mudança, crítica e reavaliação. Alunos e professores interpretam-no: ensinar e aprender fazem parte dele dando-lhes a aparência de histórias possíveis. Sendo assim pode ser visto como interações entre professores, alunos e um variado leque de textos e imagens.

O currículo da educação visual pode ser visto como colagem, combinação de informação de forma ambígua e rica em sugestões e significados múltiplos, é uma parte vital da experiência vivida mas que deve antes de mais nada ser transparente, para que os alunos, como sujeitos ativos, possam refletir sobre a sua própria aprendizagem e serem responsáveis por ela.

O que somos?

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

Tais perguntas não se encontram nos currículos oficiais, pelo contrário. Elas são criadas por professores que constroem currículos adequados à comunidade e meio onde as escolas se integram. Se nas artes pode parecer simples, na realidade não o é, pelo menos no que toca à educação visual profundamente enraizada em tradições modernistas que impedem o debate crítico. Mas alguns professores conseguem. Esses professores têm uma dose de imaginação e de ousadia muito grande para poderem transformar as diretrizes oficiais em currículos locais que de facto sejam importantes para os seus utilizadores. São caminhantes na medida em que fazem da aprendizagem um percurso, uma viagem (Agra-Pardiñas, 2010). São artistas, investigadores e professores empenhados na criação de circunstâncias capazes de gerar entendimentos através de processos de questionamento artístico e educacional.

A educação pelas artes

Coletivamente as artes oferecem aos jovens oportunidades únicas para compreenderem e criarem as suas identidades pessoais. Estimulam os estudos interdisciplinares, a tomada de decisões participativas e motivam os jovens e as crianças para uma aprendizagem ativa, criativa e questionadora. Por educação das artes entendemos projetos de aprendizagem inicial e ao longo da vida centrados na apreciação e produção artística, integrando pedagogias refletivas e críticas através de novos e antigos meios de produção artística que possam oferecer aos estudantes oportunidades para explorar os seus mundos visuais, multiculturais e multitecnológicos (WVA Joint Declaration, 2006). Na educação das artes podemos construir projetos que englobam uma ou várias linguagens artísticas e que são capazes de desenvolver capacidades de cidadania crítica à luz da reconstrução social. Que são capazes de desenvolver capacidades de compreensão do eu e do outro através da interpretação crítica e da expressão cultural. Não nos referimos a abordagens que integram as artes numa disciplina única, ou de forma holística. Acreditamos, sim, que cada uma das artes tem a sua especificidade e que pela sua natureza pode perfeitamente colaborar com outras disciplinas em projetos de aprendizagem vinculados com a comunidade (Eça, 2009).



Um projeto transdisciplinar do local para o mundo global

Tais projetos existem um pouco por todo o mundo, sobretudo em contextos de aprendizagem não formal, onde é mais fácil a sua concretização. São dinamizados muitas vezes por professores artistas que estão no limiar entre a arte e a educação e à margem das escolas e das práticas rotineiras do papel de professor funcionário público. São de muito difícil realização nas escolas públicas, mas não impossíveis. Os professores que realmente acreditam no seu papel de ativistas fazem-no porque acreditam que devem construir o currículo tendo em conta identidades locais, porque tal poderá ser um aspeto importante no futuro da região e na autoconfiança das pessoas. Perguntaremos então de que modo o currículo poderá preservar as especificidades locais e património local e regional?

Figura 1 – Alunos da Escola Jasmim, Porto, a trabalhar o tema “Tradições de Família”.



Tal questão não tem respostas prontas, porque cada caso a trata à sua maneira. Apresentamos aqui um caso prático que exemplifica uma resposta entre outras. Trata-se de um intercâmbio entre escolas primárias de diferentes países que coordenámos, pensando não só no estreitamento de laços entre culturas diferentes mas também em trabalhar identidades locais que muitas vezes se esquecem na escola de currículo prescritivo oficial, demasiado preocupada com

conhecimentos globais onde o local tem pouco peso.

Figura 2 – Desenho de aluna de R.D. Seymour School (EUA).



Figura 3 – Desenho de aluno da escola Expressario (Colômbia).



Este intercâmbio vem na sequência de outros projetos que coordenámos entre a Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual e a R. D. Seymour Elementary Scholl, em East Granby, Connecticut, nos EUA. Carol Goff, professora de artes visuais de R. D. Seymour, é uma dessas pessoas capazes de criarem caminhos de aprendizagem tendo em conta as características locais. Através das artes plásticas, ela ajuda os alunos a contarem

as suas histórias e há muitos anos que temos trabalhado com ela em projetos de intercâmbio onde se desenvolve a compreensão de identidades locais e partilhas culturais.

No primeiro projeto, em 2001, com um ATL no distrito de Viseu, as crianças contaram o seu quotidiano partindo das histórias de Norman Rockell e Paula Rego, que funcionaram como pontos de partida para refletirem sobre o que as rodeava, as histórias, os locais, os costumes e as crenças. O segundo projeto, com alunos de uma escola secundária de Viseu, em 2008-2009, foi sobre o tema “As 4 liberdades essenciais” e, em 2009-2010, o terceiro projeto sobre tradições de família com alunos da escola Jasmim no Porto alargou-se a mais dois países: a Malásia e a Colômbia (Atelier Expresario). Carol acredita que intercâmbios de trabalhos artísticos entre crianças de várias partes do mundo, como este, favorecem experiências reais de aprendizagem sobre culturas no nosso mundo maravilhosamente diverso. Carol acredita, tal como Ernest Leroy Boyer , que, “Através das artes, aprendemos uma linguagem universal que transcende a nossa própria cultura e torna a família humana mais global.” Esse sentido globalizante do projeto é também o grande propulsor do conhecimento local. As histórias partilhadas entre as crianças dos vários países são histórias locais, onde se reflete sobre identidade, cultura, património de cada região. A partilha implica uma viagem interior para que se possa falar com o outro.

Acredito que tais projetos não sejam apenas projetos da educação artística, neste intercâmbio outras disciplinas como a música, a geografia, a história e as línguas são convocadas. A Educação artística aparece como a disciplina onde é possível a transdisciplinaridade e a transformação do currículo oficial em percurso de aprendizagem que parte do local para o global.



Referências Bibliográficas

- Agra-Pardiñas, M. (2010). "Topografia crítica: el hacer, docente, y sus lugares" em Eça, T.; Agra-Pardinas, M. J.; Trigo, C.; Pimentel, L. G. (2010). *Desafios da educação artística em contextos ibero americanos*. Porto: APECV, 18-35.
- Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions on a European agenda for culture in a globalizing world {SEC (2007). Brussels, 10.5.2007. COM (2007) 242 final 570}. Commission of the European Communities Access in 2009-08-23 at <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0242:FIN:EN:PDF>
- Eça, T. (2009). "Boas vindas à Criatividade e Inovação nas Escolas" em *Red Visual*, 9-10.
- Eça, T.; Agra-Pardiñas, M. J.; Trigo, C.; Pimentel, L. G. (2010). *Desafios da educação artística em contextos ibero americanos*. Porto: APECV.
- Eça, Teresa Torres (2010 b). "A educação através da arte para um futuro sustentável" em Albano, A.A. & Ostetto, L. E. *Arte Educação: Pesquisas e Experiências em Diálogo*. Cadernos CEDES 80. Campinas Brasil, 13-25.
- Eça, Teresa Torres (2010 a). "A Educação Artística e as Prioridades educativas do início do século XXI" em *Revista Ibero Americana de Educación*, 52. Madrid: OEI, 127-138.
- Figel, J. (2008). "The 2008 Jean-Jacques Rousseau Lecture": Check against delivery em *The 2008 Skills and Human Capital Summit "Raising Our Game, Staying Ahead"*. http://www.lisboncouncil.net/media/initiativeseducation/2008rouss_ealecture_figel_160908.pdf (consultado em setembro de 2009).
- Journal Oficial das Comunidades Europeias 9.7.2002, C 163/1, <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.co?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:PT:PDF> (Consultado em 29 de agosto de 2009).
- Perrenoud, Philippe (1998). "Construire des compétences, est-ce tourner le dos aux savoirs?" em *Résonances. Mensuel de l'école valaisanne*, 3, Dossier "Savoirs et compétences", 3-7.
- Recommendation of the European Parliament and of the Council, of 18 December 2006, on key competences for lifelong learning [Official Journal L 394 of 30.12.2006].
- Road Map for Arts Education The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century Lisbon, 6-9 March 2006 : http://portal.unesco.org/culture/en/ev.php-URL_ID=30335&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html (consultado em 05 de Novembro de 2008)
- Sábato, E. (2000). *La Resistência*. Barcelona: Seix Barral.
- Savater, Fernando (2005). "L'ignorance totalitaire", em *Le Portique*, 4 - 1999 - Eduquer: un métier impossible? [On Line], Acedido em 2005. URL: <http://leportique.revues.org/document282.html>. Consulté le 5 novembre 2007
- Slattery, P. (1995). *Curriculum development in the postmodern era*. New York: Garland.
- Steers, J. (2009). "Creativity: Delusions, Realities and New Opportunities" em *The International Journal of Art & Design Education*, 28-2, 126-138.
- World Arts Alliance (2006) Joint Declaration. Acesso em 2008-11-05 em: http://www.insea.org/docs/joint_decl2006.html
- Pansini, Flávia & Nenevé, Miguel (2008). "Educação Multicultural e Formação Docente. Currículo sem Fronteiras", v.8, n.1, pp.31-48, Jan/Jun. 2008. Acesso em 2009-08-24 em http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss1articles/pansini_neneve.pdf

