

## **Educação básica e educação artística: uma agenda comum**

Por: Jorge Santos

Iniciarei esta comunicação com uma referência ao discurso proferido por Peter Smith (*Smith, 2006*), ex Senador Americano e Director Geral Adjunto da UNESCO, em Março de 2006, em Lisboa, na Conferência Mundial da UNESCO dedicada às artes e à educação artística:

Estamos conscientes que a arte constitui uma dimensão essencial do comportamento humano;

Sabemos que muitos alunos têm na escola algumas oportunidades de desenvolver as suas capacidades estéticas e artísticas;

Falta ainda saber como todos poderão ter acesso a essas oportunidades através do ensino geral.

Na intervenção de Lisboa, Peter Smith tocou num ponto sensível da problemática da educação artística ao colocar a tónica na necessidade do sistema de ensino geral garantir oportunidades de formação para todos no campo das artes, de uma forma sustentada e permanente. Não se trata apenas de dar resposta aos mais dotados ou de proporcionar aqui ou ali experiências agradáveis ou projectos pontuais que, frequentemente, são consideradas actividades complementares de outras áreas e matérias escolares. Trata-se de encontrar soluções para ancorar definitivamente a educação artística ao sistema de ensino numa perspectiva estável e universal.

O currículo que conta é aquele que chega aos alunos. Para que isso aconteça, a formação dos educadores deve ser recentrada e direccionada prioritariamente para a qualidade das aprendizagens dos alunos. (*Smith, ibid.*)

As artes podem constituir um forte contributo para a abertura de horizontes, tanto na esfera dos sentimentos como da razão, ajudando os

alunos a olhar mais além dos limites de compreensão do grupo restrito dos amigos, da família ou do seu contexto social. As artes oferecem oportunidades vitais no domínio do desenvolvimento da personalidade – o que é altamente desejável nestes tempos de trágica conflitualidade.

As artes não são a única matéria através da qual podemos atingir tais objectivos. Com bons professores e boas metodologias de ensino, podemos também fazê-lo através de disciplinas como história, a filosofia ou outras. Mas o potencial das artes é insubstituível, no sentido em que pode incorporar todas as outras matérias, se não mesmo qualquer outro aspecto da condição humana.

Ao contrário do que muitas vezes preconceituosamente se julga, os comportamentos artísticos não são efusões desordenadas de subjectividades pessoais. Muito além disso, constituem manifestações concretas da mais elevada disciplina mental, apoiadas, frequentemente, em longos períodos de reflexão, experimentação e treino rigoroso. Tem que se afastar do pensamento educativo o preconceito de que as artes constituem um mero espaço de entretenimento.

As artes proporcionam uma multiplicidade de meios através dos quais se torna possível experimentar, compreender e reinterpretar o mundo e a nossa relação com ele. São uma reserva fundamental da sabedoria humana. Favorecem a imaginação e o desenvolvimento da originalidade e desempenham um papel fundamental na capacidade de nos ensinar a conhecer a nós próprios e aos outros. As artes estabelecem uma relação básica e profunda entre o indivíduo e a sua herança cultural. (Fawler, 2002)

Romeu, personagem do universo criativo de Shakespeare, durante uma crise emocional, grita desesperadamente:

- Nunca compreenderás aquilo que não sentes!

Ao contrário das aprendizagens no domínio dos factos ou das técnicas utilitárias, a aprendizagem artística não é impessoal: ela é essencialmente pessoal, e causa um profundo impacto na nossa individualidade. Como sempre se reconheceu, aprendemos muito mais

eficazmente quando as nossas emoções estão envolvidas. Nós nunca esquecemos o que nos toca emocionalmente fundo.

Os programas curriculares em vigor e o elenco de competências essenciais a adquirir pelos alunos ao longo da educação básica nos diversos domínios do conhecimento, incluindo as artes, traduzem a essência dos valores educacionais, culturais e sociais contidos na nossa legislação fundamental.

A própria legislação mais não faz do que transpor para o sistema básico de educação um conjunto de valores humanistas e democráticos sobre os quais assenta a nossa organização social:

assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades (LBSE).

Porém, a observação atenta da diversidade e qualidade das oportunidades de educação artística oferecidas aos alunos em contexto escolar, estão bastante aquém dos objectivos enunciados.

Estará em causa o *ethos* da educação básica cuja missão principal consiste em assegurar a todos os cidadãos um espaço de formação onde possam explorar e desenvolver todas as suas potencialidades intelectuais, e não apenas algumas?

Alguns autores com bastante relevância no panorama internacional na área das ciências da educação (Egan, 2002; Ravitch, 2000), defendem que toda a questão do desempenho dos sistemas de massificação educativa, edificados nos países ocidentais de raiz democrática, gera frequentemente uma certa sensação de défice de realização em relação às expectativas geradas.

No virar do Século XIX, John Dewey (1897), preconizava uma escola para todos como principal meio de democratização do acesso aos bens culturais e de reconstrução social. Um século passado sobre a publicação destas teses progressivistas, muito foi realizado e haverá ainda, eventualmente, muito caminho a percorrer para atingir tais

objectivos. Diane Ravitch (*ibid.*), coloca, a este propósito, uma questão pertinente:

O que no princípio do Século XX era apenas um sonho – a educação universal – tornou-se uma realidade ao fim de cem anos. [...] Os alunos passam hoje mais tempo na escola do que nunca. Mas estarão, também, eles a aprender mais do que nunca?

A dado passo, no seu livro *Left Back; A Century of Failed School Reforms*, Ravitch tenta identificar aquilo que se ganhou e o que se perdeu nos últimos cem anos de educação nos Estados Unidos da América (e um pouco por todo o mundo ocidental), referindo:

Uma sociedade que permite que grande número dos seus cidadãos seja deixado ignorante ou semi-educado, desperdiça o seu maior potencial: a inteligência do seu povo. (...) As disciplinas básicas do conhecimento ensinadas nas escolas são portadoras de um valor único, insubstituível, tanto para os indivíduos como para a sociedade. (...) Para serem eficazes, as escolas devem concentrar-se na sua missão fundamental de ensinar e aprender essas disciplinas básicas. E devem fazê-lo em benefício de todas as crianças. Esta deve ser a missão fundamental da escola no Século XXI.

É preciso evitar, adverte Denis Lawton (1996), a tendência para restringir os objectivos gerais da educação em períodos de depressão económica, fazendo-os coincidir demasiadamente com as exigências conjunturais do mercado de emprego.

O currículo escolar, designadamente aquele que é oferecido à população infantil e juvenil em geral, deve ser a expressão da diversidade de formas do conhecimento que constituem as invariáveis culturais comuns à espécie humana. É este aspecto que atribui à expressão “Educação Básica” o seu sentido mais profundo (Lawton, 1975).

No início da década de 80 do Século XX, a delegação em Londres da Fundação Calouste Gulbenkian publicou um estudo sobre a situação das artes nas escolas Inglesas que contou com a participação de uma equipa de investigadores coordenada por Sir Ken Robinson. O estudo foi designado por *The Gulbenkian Report - The Arts in Schools; Principles, practice and provision* (1982), e teve uma enorme influência no sistema educativo Britânico numa altura em que muitos aspectos da educação, incluindo as artes, se encontravam sob forte pressão restritiva motivada pelas políticas educativas de Margaret Thatcher - Primeira Ministra Britânica entre 1979 e 1990.

O relatório incorpora as conclusões de um importante estudo de larga escala realizado na Inglaterra sobre o tema das artes no ensino e constitui, ainda hoje, uma referência incontornável para muitos educadores.

Muitos vêem-no como uma fonte de inspiração e de justificação das suas práticas quotidianas. A passagem seguinte ilustra, em parte, a larga influência do relatório.

Música, drama, literatura, poesia, dança, escultura, e artes visuais são manifestações da capacidade estética e criativa que definem a especificidade humana. Restringir o acesso das crianças às artes significa impedir o seu pleno desenvolvimento como seres humanos inteligentes e sensíveis. As artes não servem apenas para comunicar ideias. Elas são campos privilegiados de criação de novas ideias, de explorar o mundo e transformá-lo. As artes encontram-se entre as formas mais significativas de fazer evoluir a cultura e as tradições. (Calouste Gulbenkian Foundation, 1982)

O Relatório Gulbenkian identificou um conjunto de pontos fulcrais que definem a importância das artes no ensino, quer do ponto de vista do desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, quer da organização do próprio sistema educativo. Exerceu, além disso, uma enorme influência na opinião pública e na comunidade educativa em geral

e fez, inclusivamente, moderar certas políticas restritivas no domínio da educação artística que, na altura, se desenhavam.

Vale a pena aqui recordar, sucintamente, as principais conclusões do Relatório, numa dupla perspectiva:

- Avivar a memória histórica acerca de uma investigação muito importante que ainda hoje mantém toda a actualidade em inúmeras vertentes; e

- Alertar para a necessidade premente de promovermos estudos abrangentes que nos mostrem o ponto da situação geral das artes na educação.

As artes, refere o relatório:

Contribuem para o pleno desenvolvimento da inteligência humana; Desenvolvem a capacidade de pensar e agir criativamente; Educam a sensibilidade estética; Contribuem para a descoberta e aprofundamento dos valores humanos; Ampliam as possibilidades de compreensão de mudanças e diferenças culturais; Expandem as capacidades perceptivas e motoras. (Calouste Gulbenkian Foundation, *Ibid.*)

Entre nós, parece-me, ninguém sabe verdadeiramente o efectivo estado das artes no ensino e qual a sua relevância para o processo de aprendizagem dos alunos do ensino básico.

O tema não é objecto de debate público generalizado e não são conhecidos, de uma forma cientificamente estruturada, os aspectos críticos do funcionamento do sistema.

Refiro alguns exemplos, entre outros que se poderiam citar: que e como se ensina e, sobretudo, que se aprende na educação artística chamada genérica? Qual o perfil de formação dos docentes nos diversos domínios das artes e quais as principais áreas de formação onde é preciso intervir? Qual é o lugar efectivo das diferentes formas de expressão artística no currículo dos vários ciclos de educação básica (a música, as artes visuais, o drama, a dança), e em que circunstâncias são ministradas? Que equipamentos de apoio ao ensino das artes estão

disponíveis nas escolas? Quais são, onde estão e quais os resultados que apresentam as melhores práticas de educação artística implementadas no nosso sistema educativo?

Sem respostas a este tipo de questões, será muito difícil tomar opções, escolher caminhos e até, influenciar políticas de desenvolvimento sustentado no domínio da educação e ensino artísticos.

Já que os relatórios da OCDE/PISA não incluem, nem se prevê que venham a incluir, estudos relativos ao desempenho dos alunos no domínio das artes, seria importante que as instituições de ensino superior portuguesas se conseguissem articular tendo em vista a realização de estudos independentes e cientificamente credíveis, de âmbito nacional e com carácter periódico, que nos fornecessem dados objectivos sobre aspectos críticos do funcionamento e evolução do sistema de educação artística. Este deveria ser um ponto prioritário na agenda dos investigadores que se dedicam à problemática das artes.

Mas a investigação fornece-nos continuamente pistas que relacionam a educação artística com o aumento da qualidade geral do ensino e a melhoria do desempenho cultural dos alunos, tanto na escola como na vida social.

Neste sentido apontam as conclusões de vários estudos sobre os efeitos das aprendizagens artísticas nos comportamentos e nas atitudes dos alunos, publicados nos Estados Unidos, reunindo os contributos de dezenas de investigadores de diversas universidades (Arts Education Partnership, 1999; Deasy, 2002; Fiske, 1999).

Entre as principais conclusões destes estudos, salientam-se:

(i) as aprendizagens artísticas produzem efeitos positivos verificáveis nas aprendizagens de outros domínios escolares;

(ii) as artes favorecem significativamente a capacidade crítica e o desenvolvimento de capacidades diferenciadas;

(iii) as artes exercem uma influência positiva mensurável no desempenho escolar de alunos originários de estratos sócio-económicos desfavorecidos, designadamente em áreas sub-urbanas predominantemente povoadas por minorias étnicas;

(iv) as actividades artísticas extracurriculares (*after school arts programs*) reforçam os comportamentos sociais positivos de alunos problemáticos e contribuem positivamente para a reorientação de metas e objectivos de vida;

(v) as artes contribuem significativamente para o reforço do diálogo entre educadores e alunos.

Na sequência da realização de um estudo comparativo das políticas educativas no domínio da educação artística, realizado em dezanove países, abrangendo onze estados europeus (não inclui Portugal), Os EUA e o Canadá, a Austrália e a Nova Zelândia, a República da Coreia, Singapura, Hong Kong e Japão, os investigadores Le Métails e Sharp (2000) referem a necessidade de efectuar um tratamento sistematizado da problemática da educação artística.

De acordo com estes autores, é necessário, em primeiro lugar, identificar o valor intrínseco das artes enquanto forma específica de conhecimento e, simultaneamente, estabelecer uma relação clara e equilibrada entre as artes e as outras formas de conhecimento com expressão curricular.

Em segundo lugar é necessário definir com clareza os objectivos da educação artística enquanto área de formação geral.

Este é um ponto sensível no nosso contexto educativo pois existe uma razoável indefinição quanto à clarificação dos limites e das interdependências a estabelecer entre a educação artística, enquanto área de formação geral, e o ensino artístico vocacional que tem por objectivo principal a preparação de intérpretes e criadores bem como a profissionalização nos diversos domínios das artes.

Sem prejuízo da missão do subsistema de ensino artístico vocacional, e a exemplo do que se passa noutros sistemas de ensino dos países da OCDE (entre os quais, sintomaticamente, se incluem aqueles que exibem melhores índices gerais de desempenho escolar por parte dos seus alunos), a educação artística posta em prática no ensino básico regular deveria, progressivamente, passar a incluir, na área da música, uma oferta mais abrangente de formação em instrumentos musicais, promover formações corais e orquestras escolares (dirigidos por actuais

professores devidamente requalificados), e incluir espaços de formação no domínio da dança e do drama, dirigidos por pessoal docente especializado. Deveria entender-se a educação artística como um todo progressivo e contínuo ao longo da escolaridade obrigatória e do ensino secundário, tal como acontece, por exemplo, em Espanha. Deveria encorajar-se os agrupamentos escolares a promover mais educação artística, estimulando, com incentivos concretos, a iniciativa própria nesta matéria, no âmbito do processo de autonomia das escolas.

Cito, a este propósito, uma passagem do relatório *A Educação Artística e a Promoção das Artes, na Perspectiva das Políticas Públicas*, publicado conjuntamente pelos Ministérios de Educação e da Cultura (2000). No que diz respeito à faixa escolar da educação pré-escolar e do ensino básico, o documento refere inequivocamente:

[...] deve ser garantida a realização do determinado na Lei de Bases do Sistema Educativo, no sentido de que as artes constituam uma dimensão necessária da educação básica de todos. É preciso, pois, criar as condições indispensáveis para que todas as crianças disponham da oportunidade de uma iniciação artística, na sua escolaridade básica.

Pelo posicionamento estruturante que a educação básica detém em todo o percurso formativo dos cidadãos, parece-me óbvio que a educação artística genérica deverá merecer a maior atenção por parte de todos os actores intervenientes no processo educativo.

No contexto dos primeiros anos do percurso escolar da população infantil e jovem, não faz sentido manter adormecido um domínio básico de expressão do conhecimento humano. Limitar a experiência educativa numa área curricular como as artes, pode significar a criação de limitações em todas as outras. O estudo das chamadas “ligações críticas” (*critical links*) que se estabelecem entre as diversas formas do conhecimento, constituindo complexas interdependências entre si, constitui hoje uma das mais importantes linhas de investigação no campo da educação (Abeles, Burton, & Horowitz, 1999; Eisner, 1998, 2000).

Se optarmos, explícita ou implicitamente, por um currículo restritivo poderemos no futuro ser confrontados com a existência de uma escola básica, universal e obrigatória onde larga percentagem de alunos – geralmente os mais desfavorecidos – se encontrará fisicamente presente mas psicologicamente ausente. Para evitar este risco, teremos inevitavelmente que situar a inclusão das artes no ensino como um problema de “massificação” da educação estético/artística de base, efectivamente dirigida a todos os alunos abrangidos pela escolaridade básica obrigatória.

É preciso ter em linha de conta que a esmagadora maioria dos alunos portugueses contam apenas com a escola básica como único espaço estruturado de formação, de afirmação e diferenciação pessoais, de descoberta e de desenvolvimento das suas potencialidades individuais. Não pode a escola ignorar esta realidade, sob pena de ser ela própria, em grande parte, responsável por espalhar as sementes da frustração e do insucesso escolar em muitos alunos que não encontram espaço para as suas expectativas na única ‘escola’ de que podem dispor.

No nosso país, e um pouco por todo o mundo ocidental, o valor das artes enquanto área de conhecimento é uma questão cada vez mais pertinente:

Numa altura em que as capacidades criativas e comunicativas são extremamente valorizadas. As artes deveriam ser vistas como um rico potencial para cativar e motivar os alunos para o processo de aprendizagem [...] As artes ajudam os estudantes na resolução de problemas, a pensar criativamente, a desenvolver a disciplina mental. (Riley, 1998)

O contacto com as características próprias e únicas da arte, através das aprendizagens artísticas, desafia as posturas educativas convencionais, questiona as atitudes preconceituosas em relação ao outro, influencia positivamente o comportamento emocional dos alunos. (White, 1984, 2002)

Uma peça de arte, ao contrário de uma máquina, não é apenas o resultado da imaginação humana. Ela actua, também, ao nível da imaginação humana, não se quedando pelo mero plano da existência física. O seu impacto alarga e estimula a experiência imediata de quem a observa. [...] A obra de arte constitui um estímulo e um desafio à imaginação. Este preciso facto constitui a natureza intrínseca da experiência artística. (Dewey, 1934)

A escola básica tem um papel insubstituível na promoção do conhecimento artístico, tornando-o acessível a todos.

## Referências

- Abeles, H., Burton, J., & Horowitz, R. (1999). *Learning in and through the arts: Transfer and higher order thinking*. New York: Center for Arts Education Research, Teachers College, Columbia University.
- Arts Education Partnership. (1999). *Gaining the arts advantage: Lessons from school districts that value arts education*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Calouste Gulbenkian Foundation (Ed.). (1982). *The arts in schools: Principles practice and provision*. London: Oyez Press.
- Deasy, R. J. (Ed.). (2002). *Critical links: learning in the arts and student academic and social development*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Dewey, J. (1897). My pedagogic creed. *The School Journal*, LIV(3), 77-80.
- Dewey, J. (1934). *Art as experience*. New York: Capricorn Books.
- Egan, K. (2002). *Getting It wrong from the beginning: Our progressivist inheritance from Herbert Spencer, John Dewey, and Jean Piaget*. New York: Yale University Press.
- Eisner, E. W. (1998). What do the arts teach? *Improving Schools*, 1(3), 32-36.
- Eisner, E. W. (2000). Those who ignore the past...: 12 'easy' lessons for the next millennium. *Journal of Curriculum Studies*, 32(2), 343-357.
- Fawler, C. (2002). *Strong arts, strong schools: The promising potential and shortsighted disregard of the arts in American schooling*. Oxford: Oxford University Press.
- Fiske, E. B. (Ed.). (1999). *Champions of change: The impact of the arts on learning*. Washington, DC: Arts Education Partnership.
- Lawton, D. (1975). *Class, culture and the curriculum*. London: Routledge.
- Lawton, D. (Ed.). (1996). *Beyond the national curriculum: Teacher professionalism and empowerment* (4th ed.). London: Hodder & Stoughton.
- Le Métails, J., & Sharp, C. (2000). *The arts, creativity and cultural education: An international perspective*. London: NFER (National Foundation for Educational Research) e QCA (Qualifications and Curriculum Authority).
- Ministérios da Educação e da Cultura. (2000). *A educação artística e a promoção das artes, na perspectiva das políticas públicas*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Ravitch, D. (2000). *Left back: A century of failed school reforms*. New York: Simon & Schuster.
- Riley, R. W. (1998). New arts assessment shows few opportunities for most students. Washington DC: U. S. Department of Education: News Release by the U. S. Secretary of Education.
- Smith, P. (2006, 6-9 de Março). *Teacher methods, teachers' training*. Comunicação apresentada em: Conferência Mundial da UNESCO; Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI., Centro Cultural de Belém - Lisboa.
- White, J. (1984). The education of the emotions. *Journal of Philosophy of Education*, 18(2), 233-244.
- White, J. (2002). *The child's mind*. London: Routledge/Falmer.