

13

RACIONALIDADES QUE
JUSTIFICAM A PRESENÇA
DA EDUCAÇÃO ARTÍSTICA
NO CURRÍCULO ESCOLAR.
A força e o impacto do argumento
económico

LEONARDO CHARRÉU

Resumo

Vários autores, num passado recente, têm procurado justificar a presença do ensino das artes no currículo oficial dos ensinos básico e secundário. São justificativas racionais que procuram, desde várias perspectivas, defender a presença e o papel das artes no currículo oficial escolar da educação não superior. No entanto, num mundo multipolar e globalizado que é cada vez mais o nosso, outras formas de racionalidade podem ser utilizadas. Isto se pensarmos no quadro de uma política educativa que olhe para a educação como um biólogo olha para uma floresta e, mais do que uma única árvore, veja uma teia complexa e viva de relações e interdependências.

Os elevados números referentes ao valor gerado pelas chamadas indústrias culturais, nas economias avançadas do mundo, acrescentam mais uma racionalidade para defender a presença (e reforço) das artes no currículo num tempo em que a economia, tem marcado, de forma crescente, o debate político contemporâneo.

Palavras-chave: Educação Artística, Currículo, Valor, Economia

Introdução

A necessidade de repensarmos sistematicamente os fundamentos da educação artística e do papel das artes na educação pública levou-nos, há poucos anos atrás, a dedicar um dossier especial a esta problemática numa revista científica brasileira (Oliveira, Charréu e Queiroz, 2015). Então, como hoje, no editorial da revista considerávamos ser este “um tema atual quando, em muitos países, sopram ventos reformistas que tendem a lançar as áreas artísticas para as margens do currículo das instituições escolares (ou até mesmo para fora dele!)”. Em muitos países, incluindo o Brasil e Portugal, o tempo veio a dar-nos razão. Quando se julgava que a área da expressão humana estaria definitivamente contemplada por via das disciplinas artísticas nos currículos oficiais do ensino não superior, ocupando um lugar por direito próprio, entre as disciplinas de raiz mais cognitivista, eis que, a cada mudança de governo a cada guinada ideológica e política que daí resulta, as artes tendem debilitar-se, cada vez mais, no sistema. Ou perdendo horas semanais ou, até mesmo, desaparecendo completamente das matrizes curriculares de determinados anos das escolas públicas. E se a ideia de alguns gestores e planificadores educativos de determinado viés político, que se sucedem naturalmente nos regimes democráticos, é a de formar acéfala e acriticamente cidadãos produtivos para as economias hipercompetitivas do cenário global, a economia real atual, como veremos a seguir, tem-nos dito que as atividades derivadas da cultura e da criatividade, onde o peso do artístico é naturalmente relevante, são das que mais contribuem para a geração de riqueza das nações mais avançadas do mundo ocidental. No cenário global das trocas de bens

transacionáveis e de serviços especializados em que estamos imersos, se um país não produz artistas, criatividade e cultura, terá então que os importar de fora, com todas as consequências socioeconómicas e culturais que daí advém.

Num mundo em que o discurso económico tende a prevalecer sobre todos os outros, por força do aparelho mediático que nos circunda, do impacto dos números e do que significam na vida real das pessoas (em particular os referentes ao Produto Interno Bruto, ao Desemprego e Inflação), a justificativa económica pode pois ombrear com as outras “formas de racionalidade”, na designação preferida por alguns autores, como Errázuriz (1998) e Hernández (2003) para sustentar a presença da educação artística nos currículos escolares oficiais da educação pública.

Acreditamos que o conhecimento e a consciencialização pelos decisores políticos do que significam os números gerados economicamente pelas Indústrias da Criatividade e da Cultura (que doravante designaremos pelo acrónimo ICC), pode de sobremaneira favorecer a advocacia da educação artística e a presença (definitiva!?) das artes na escola pública, não como área marginal, mas como área chave para, a jusante, no espaço e no tempo, poder vir a gerar riqueza e sustentabilidade numa comunidade e, em termos mais vastos, num país.

Formas de racionalidade para justificar as artes na educação

Fernando Hernández (2003, p.37) define uma forma de racionalidade como “o conjunto dos argumentos e evidências que servem para sustentar um estado de opinião que fundamenta uma reforma ou uma inovação em educação”. Em suma, trata-se do discurso, mais ou menos articulado, com que se justifica mais filosoficamente, ou mais pragmaticamente, a opção por determinado modelo de uso da educação artística na educação geral, em detrimento de outro.

A partir de um estudo de Errázuriz (1998) Hernández (2003) define onze formas de racionalidade para sustentar a presença da educação artística no currículo. Por vezes, alternam-se, em função do objetivo político das reformas educativas, mas sucede que também podem coexistir várias formas de racionalidade ao mesmo tempo, num programa reformista educativo transversal, até porque os níveis etários dos jovens que receberão essa educação artística são também determinantes para o enfoque que, em cada nível, fará sentido ser dominante.

A *racionalidade industrial* serviu de base para o uso da educação artística como suporte para a formação de artistas e artesãos especializados para a indústria. Em Portugal esteve na base da criação das escolas de artes e ofícios António Arroio, em Lisboa e Soares dos Reis, no Porto, no início do século passado. As práticas oficinais, as destrezas manuais e os procedimentos miméticos são axiais nas estratégias didáticas do ensino artístico desenvolvido sob este paradigma. Em Portugal, ou em países e regiões com uma forte componente industrial, poderá ainda fazer sentido, pelo menos ao nível do *ensino profissional*, a existência deste tipo de ensino artístico mais instrumental do que criativo. Mas também é preciso ter bem consciência que as economias dos países

ocidentais estão se “desindustrializando” (o que tem feito crescer exponencialmente a China, enquanto grande fábrica do mundo) tornando-se cada vez mais “economias do conhecimento”, que justificarão, naturalmente, outro tipo de racionalidade para sustentar também um outro tipo de educação artística no currículo escolar oficial.

A *racionalidade histórica* baseia-se no argumento, quase irrefutável, do permanente reconhecimento que arte sempre teve ao longo da história do mundo ocidental enquanto metanarrativa de expressão e articulação dos principais elementos simbólicos e culturais de uma dada sociedade, em cada momento particular. Se quisermos ir mais ao fundo da própria história, poderíamos ainda dizer que este tipo de justificativa também se poderia apoiar numa espécie de direito histórico consuetudinário que já vem desde o antigo quadrivium, que como sabemos integrava o estudo da música como uma das chamadas artes liberais.

A *racionalidade forânea* (ou externa) vai ao exterior, aos países mais influentes em termos económicos e culturais, para justificar a presença das artes na educação e a adoção de determinadas perspectivas e paradigmas ainda prevalentes. Assim, desde a longínqua escola Bauhaus alemã dos anos trinta e do seu evoluído modelo curricular, até às perspetivas francesas expressionistas das “arts plastiques” dos anos 70, passando pela influência italiana, já nos anos 80, mais próxima do Design, com os trabalhos de Bruno Munari e Gillo Dorfler, entre outros, a servirem de referência, para chegarmos, por fim, às influências dos modelos anglo-saxónicos, como a DBAE (Discipline-Based Arts Education) e seu derivado brasileiros (proposta triangular) que timidamente, nos parece, influenciaram as práticas docentes de alguns arte educadores nacionais, temos sido permeáveis ao que vem de fora.

A *racionalidade moral* acaba, no fundo, por ser também uma espécie de racionalidade forânea, pois vai fora buscar os seus referentes, apesar de se ter produzido massa crítica interna (Santos, 2008 e Sousa, 2003) suficiente e capaz para justificar o papel e importância das artes para o cultivo da vida espiritual e emocional das crianças e dos jovens. Este tipo de pensamento pedagógico teve um peso muito particular nos anos vinte e no período pós-guerra estando na base da chamada “*educação pela arte*” preconizada por Sir Herbert Read e teve grande influência nos pedagogos nacionais pioneiros da educação artística no currículo escolar. Havia, nesse tempo, uma conceção essencialista de arte, talvez desadequada relativamente ao que é hoje considerado uma obra de arte, o que obriga a um upgrade conceptual desta perspetiva, no entanto, se acrescentarmos à agenda educativa contemporânea as premissas inerentes a uma ideia de uma *educação para paz*, neste mundo que se tem tornado, de forma crescente, um lugar violento, perigoso e instável, talvez devêssemos rever e reatualizar conceptualmente este tipo de racionalidade para sustentar a presença das artes no currículo escolar dos nossos jovens.

A *racionalidade expressiva* encontra-se muito próxima da racionalidade moral e é devedora da obra de Viktor Lowenfeld que aplicou alguns dos pressupostos da psicanálise à educação artística. O grosso da sua obra foi produzida nos anos 30 e 40 e dela destaca-se o famoso

livro *Creative and Mental Growth*, publicado nos finais dos anos 40. Nestas premissas, a arte seria o veículo ideal para as crianças expressarem os seus sentimentos, as suas emoções e o seu mundo interior e é onde se embasa nos finais dos anos 40 a narrativa da arte como autoexpressão que ainda serve de guia a muitos dos educadores contemporâneos, sobretudo, os que trabalham com os níveis infantis de escolaridade.

A *racionalidade cognitiva* também surge a partir dos anos 40, por sinal bastante produtivos intelectualmente, apesar da Segunda Grande Guerra ter ocupado praticamente toda a primeira metade da década. Vai depois conhecer um forte incremento nos anos 60 apoiada pelos avanços das ciências cognitivas e dos estudos educacionais de raiz conceptual. Parte-se do princípio que existe uma forma de conhecimento veiculado pela arte que favorece o desenvolvimento intelectual de jovens e crianças.

A *racionalidade perceptual* também radica nos estudos dos anos 60 e defende que através da arte as crianças e os jovens podem desenvolver a sua percepção visual de uma forma dupla, quer no que respeita à dimensão estética, quer no que respeita ao ambiente envolvente. Fundamenta-se didaticamente na observação e análise de elementos formais estruturantes, que já se conhecem de antemão, para a partir daí desenvolver as competências plásticas dos alunos.

A *racionalidade comunicativa* tem pontos de contacto com a forma de racionalidade anterior e circunscreve mais o mundo do design gráfico e de comunicação do que o mundo das chamadas artes plásticas (pintura e escultura). Parte do princípio segundo qual vivendo nós, definitivamente, numa semiosfera ou, no entendimento de outros autores, numa iconosfera, dominada pelas imagens, torna-se então crucial que os jovens aprendam não só a ler como também a produzir imagens. Nesta perspetiva, questões de semiótica cruzam-se com alguns conceitos básicos e aspetos formalistas e constituem ainda hoje os eixos principais sobre os quais assentam os conteúdos do currículo escolar.

A *racionalidade interdisciplinar* acaba também por ser uma racionalidade forânea porque é bem inspirada por experiências externas, sobretudo norte-americanas, como a famosa DBAE (Discipline-Based Arts Education) a que já nos referimos atrás. Esta metodologia impulsionada pela todo poderosa Fundação Getty, inspirou um modelo (proposta triangular) implementado no Brasil por Ana Mae Barbosa e em Portugal inspirou o projeto “Primeiro Olhar” da Fundação Calouste Gulbenkian. Nesta perspetiva, que é bem académica, a arte busca um reconhecimento curricular baseado nas quatro disciplinas estruturantes de qualquer currículo de Belas Artes: a História da Arte, a Crítica de Arte, a Estética e a Oficina de Arte ou atelier.

Guardamos para o fim as duas formas finais de racionalidade para justificar e defender a presença das artes e da educação artística no currículo. Referimo-nos à *racionalidade criativa* e à *racionalidade cultural*. A primeira, que se inicia na década de 50, parte do princípio que a escola, acima de tudo, deveria favorecer o desenvolvimento da capacidade criativa das crianças e dos jovens e que para isso a arte deveria servir como um disparador. Trata-se de uma premissa muito repetida,

em cada reforma educativa contudo, com bem refere Hernández (2003) sem incorporar as correntes mais atuais sobre os estudos da criatividade, pelo que em Espanha, como em Portugal, é muito comum vermos bibliografias de apoio aos programas de estudo desfasadas duas ou três décadas da contemporaneidade. Por outro lado, à força de ser demasiado repetida, a criatividade entrou numa espécie de banalização discursiva de uso do termo que, na verdade, a desfoca perante o ruído conceptual das outras componentes do currículo e perante a dificuldade da definição de critérios claros e objetivos para definir o que de facto é criativo.

Para além da racionalidade criativa, a segunda racionalidade que poderia estar mais implicada num desenvolvimento curricular que favorecesse, a jusante, nas chamadas indústrias criativas e culturais, é a *racionalidade cultural*. Surge nos inícios dos anos 90 e apoia-se nas premissas da pós-modernidade cultural segundo as quais a arte, mais do que um fenómeno ou um objeto, é antes de mais uma manifestação cultural, não fazendo os artistas mais do que realizar representações que mediam significados que são naturalmente diferentes em cada espaço e em cada tempo. Nesta forma de racionalidade revêem-se o atual papel da arte e da função que as imagens de vários tipos (reais e virtuais) exercem na construção de representações sociais. Para este tipo de racionalidade é a compreensão e não o simples objeto artístico produzido, o objetivo prioritário da educação artística.

É a compreensão que permite chegar a níveis mais complexos de interpretação e assimilação das propostas artísticas contemporâneas. O funcionamento de toda uma indústria criativa e cultural produzida quer a uma escala local, quer a uma escala global, vai também depender, em grande parte, dos modos como a educação formal e a educação informal estão hoje, por via da educação artística, a formar os seus *prosumidores*, quer dizer os seus públicos que são simultaneamente produtores e consumidores, como previa Alvin Toffler nos inícios dos anos 80. E é este papel duplo o que é verdadeiramente novo e desafiante nas práticas culturais contemporâneas, puxando conceitos como cidadania digital e democracia participativa para patamares conceptuais e discursivos inimagináveis há poucos anos atrás. Ainda estamos só no início e os próximos tempos afiguram-se, no mínimo, instigantes.

O peso das indústrias criativas e culturais nas economias avançadas

Poderíamos definir ainda uma outra forma de racionalidade para sustentar a presença das artes nos currículos escolares, a acrescentar às do ponto anterior. Essa seria a *racionalidade económica* segundo a qual as artes estão na base de um conjunto de competências e habilidades que vão ser requeridas para compreender e interpretar os produtos, serviços e práticas culturais, cada vez mais polifacetadas, que são a imagem de marca das ICCs. Das que existem e das que ainda estarão por inventar. Em suma, no mundo novo que está por vir, ou que já está aí, todos necessitarão de alguma forma de conhecimento artístico para poder usufruir, quer como consumidor, quer como produtor, o que a

cultura tem para lhe dar.

Nos últimos anos uma série de estudos relatórios (Lhermitte, Blanc & Perrin, 2015, NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS & BUREAU OF ECONOMIC AFFAIRS, 2015 e McAndrew, 2017) têm revelado, com números convincentes, o significativo peso na economia das atividades circunscritas pelo que definimos como ICC. Infelizmente, os números tem tido muito mais peso entre os decisores políticos do que a argumentação filosófico-pedagógica. E são eles que decidem a organização do currículo escolar e as suas orientações ideológicas e conceptuais. Incluindo a cedência, à comunidade educativa, do poder de definir (ainda que em doses “inofensivas”) aquilo que se deve estudar na chamada “flexibilização curricular” que em Portugal está movimentando as escolas e os professores.

Fazendo um rastreio nas leiloeiras de arte, nas vendas realizadas em feiras internacionais de arte e numa série de indicadores conectados com o mundo do espetáculo e das artes performativas, entre muitos outros campos de atividade criativa e artística, os investigadores têm chegado a números verdadeiramente esmagadores.

Em 2013, as ICCs movimentaram o número astronómico de 2.250 biliões de dólares norte-americanos, qualquer coisa como 3% do PIB mundial, gerando cerca de 29,5 milhões de empregos em todo o mundo (Lhermitte; Blanc & Perrin, 2015). 39% das vendas de mercado e 35% dos empregos pertenciam aos sectores dominantes da Televisão e das Artes Visuais (entre 11 outros sectores), com os EUA, o Reino Unido e a China a liderarem os países que mais contribuem para estes números, ainda que se analisarmos por região, é a região da Ásia-Pacífico a que mais contribui para os números globais com 743 biliões de dólares (3% do PIB regional), e gerando 12,7 milhões de empregos, seguindo-se da Europa, com 709 biliões de dólares (também 3% do PIB regional) e com 7,7 milhões de pessoas trabalhando nesta área. A América do Norte é a terceira região, com 620 biliões de dólares movimentados e dinamizando cerca de 4,7 milhões de empregos (3,3% do PIB regional). Segue-se depois a região da América Latina e Caribe, com 124 biliões de dólares e 1,9 milhões de empregos (2,2% do PIB regional) e, por fim, a África e o Médio Oriente, gerando mais emprego que na região anterior, 2,4 milhões de empregos, mas com menos valor gerado, 58 biliões de dólares e apenas 1,1% do PIB regional.

Outros estudos, mais recentes (McAndrew, 2017), e reportando-se especificamente ao mercado da arte global, referem a movimentação de 56,6 biliões de dólares e um crescimento espantoso de 43,3% entre 2009 e 2016.

Estes números falam por si, e são mais do que suficientes para olhar para uma parte que alimenta as ICCs com outro cuidado E entre as atividades que claramente alimentam as ICCs estão todas aquelas situadas, direta ou indiretamente, à volta da arte. Daí que um país que queira pertencer à vanguarda económica contemporânea jamais poderá descurar o ensino das artes e a educação artística no seu sistema de ensino, seja público, seja privado.

O estudo de Anne Bamford (2006) sobre o impacto das artes

na educação, publicado há uma dúzia de anos atrás, revelava que em muitos países os conceitos de educação artística variam bastante. O que nos leva a questionarmo-nos sobre que artes e que ensino artístico desenvolver? Que paradigma de educação artística seguir? Haverá algum paradigma preferível em relação a outro qualquer? Esta seria uma discussão intensa para um outro momento, numa altura em que já ninguém discute que os dispositivos tecnológicos e o funcionamento em rede estão a alterar fortemente os modos de produção de cultura (Pereira, 2016).

Por fim, teremos que ver, com muita atenção, o discurso recorrente do empreendedorismo (Deresiewicz, 2015) e ver realmente que novas possibilidades se abrem e que eventuais novas exclusões ou marginalizações também se podem perigosamente abrir para as sociedades contemporâneas, se a tónica for exageradamente colocada no argumento económico. E depois, como bem sustenta Alexandre Melo (2016), a lógica económica pode não ser suficiente para explicar os fatores (intuição e informação cultural específica) que nos parecem como susceptíveis de induzir bons resultados económicos para o investimento em arte. Acreditamos que entre essa informação cultural específica se encontre muita do âmbito da filosofia, das letras e, em geral, do mundo das humanidades, hoje tão cercadas pelas políticas públicas universitárias.

Referências

Bamford, A. (2006). *The wow factor. Global research compendium on the impact of the arts in education.* New York: Waxmann.

Deresiewicz, W. (2015). *The death of the artist and the birth of the creative entrepreneur. The Atlantic Monthly.* Disponível em www.theatlantic.com/magazine/archive/2015/01/the-death-of-the-artist-and-the-birth-of-the-creative-entrepreneur/383497/. Consultado em 12/04/2018.

Errázuriz, E. (1998). *Rationales for art education in chilean schools* In Freedman, K.; Hernández, F. (Eds.). *Curriculum Culture and Art Education.* Nova Iorque: SUNY Press.

Hernández, F. (2003) *Educación y Cultura Visual.* Barcelona: Octaedro

Lhermitte, M.; Blanc, S. e Perrin, B. (Coords.) (2015). *Cultural Times. The first global map of cultural and creative industries.* S/L: CISAC.

McAndrew, C. (2017a). *The art market 2017. An Art Basel & UBS Report* Basileia: Art Basel & UBS.

Melo, A. (2016). *O sistema da Arte Contemporânea.* Lisboa: Documenta.

NATIONAL ENDOWMENT FOR THE ARTS & BUREAU OF ECO-

NOMIC AFFAIRS (2015) The U.S. Arts and Cultural Production Satellite Account (1998-2015). Disponível em <https://www.arts.gov/artistic-fields/research-analysis/arts-data-profiles/arts-data-profile-16>. Consultado em 12/05/2018.

Oliveira, M.; Charréu, L. e Queiroz, J.P.(2015). Editorial. Dossier: Repensar os Fundamentos da Educação das Artes na Contemporaneidade *Revista Digital do Laboratório de Artes Visuais*. 8 (2), 1-4.

Pereira, J.C. (2016). O valor da arte. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Santos, A. S.(2008). Mediações arte-educacionais, ensaios coligidos. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Sousa, A. B. (2003). Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas. 3 Vols. Lisboa: Instituto Piaget.