



XI Congresso Português de Sociologia
*Identities ao rubro: diferenças, pertencças e
populismos num mundo efervescente*
Lisboa, 29 a 31 de março de 2021

**Secção/Área temática:
Sociologia da Educação**

De cima para baixo e vice-versa: cruzamentos entre cultura e educação em instrumentos de política nacional

LOPES, Sandra; Instituto Politécnico de Beja, Escola Superior de Educação, CICS.NOVA e LABAT | Campus do Instituto Politécnico de Beja 7800-295 Beja, Portugal, slopes@ipbeja.pt

GOMES, Elisabete X.; Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação | CICS.NOVA e CIEF-IPS; Setúbal, Portugal, emxvg@campus.fct.unl.pt

PIRES, Ana O.; Instituto Politécnico de Setúbal, Escola Superior de Educação, CICS.NOVA e CIEF-IPS; Setúbal, Portugal, alop@campus.fct.unl.pt

Resumo

Nesta comunicação reflete-se sobre o *campo* que se constrói no cruzamento da cultura e educação, tendo como objeto de análise a forma como esse espaço social de intersecção se produz politicamente e se operacionaliza na prática dos agentes. Começamos por entendê-lo enquanto produto resultante, em primeiro, dos efeitos das 'imposições' decorrentes das políticas culturais nacionais assumidas e operacionalizadas pelos governos centrais/locais e, em segundo, dos produtos das relações estabelecidas entre agentes (escolas, municípios, sujeitos), estruturadas consoante as condições sociais de produção que assistem as diferentes configurações. Convocou-se para o efeito, numa primeira fase de investigação, dois exemplos de programas emanados pelo governo central e pelo governo local: o Plano Nacional das Artes e o programa DESCOLA. Procurou-se, através de análise de conteúdo, encontrar algumas evidências das principais tensões emergentes nesse processo de construção política.

Abstract

This communication reflects on the *field* built at the intersection of culture and education, having as object of analysis the way in which this social space of intersection is produced politically and is operationalized in the agent's practice. We begin by understanding it as a product, resulting, first, from the effects of the 'impositions' from the national cultural policies assumed and operationalized by the central / local governments and, second, from the products of the relations established between agents (schools, municipalities, subjects), structured according to the modes of social production present at the different political configurations. For the purpose, at the first phase of this research, were convened two examples of programs issued by the central and the local government: the *National Plan for the Arts* and *DESCOLA*. Through content analysis we aim to provide some result concerned to the main tensions emerged in this process of political construction.

Palavras-chave: cultura; educação; políticas públicas; democracia cultural

Keywords: culture; education; public policies; cultural democracy

XI-APS-43110

Introdução

Entender a construção da ação política, em termos de política pública (estatal), na área da cultura e na área da educação apresenta-se como uma tarefa desafiante a vários níveis, sobretudo, quando nos centramos nos espaços de confluência destas duas áreas de atuação. Nesses espaços de confluência torna-se difícil discernir onde começam e acabam os limites da ação de cada uma das áreas ao nível das suas finalidades humanistas e essencialistas. Começamos, esta investigação, optando por identificar quais foram/são os principais instrumentos criados para operacionalizar as políticas públicas. Neste sentido, visa-se descrever e contextualizar os seus propósitos ontológicos, as ações os territórios que lhes deram corpo (nos espaços culturais, nos teatros municipais, nas escolas, etc.), as evidências que emergem e, dessa forma, ensaiar situar esses processos como iniciativas de um ou outro quadrante de ação política, ou, consoante o caso, entendê-las como resultantes de um processo de concertação e de hibridização. Situamo-nos, assim, nesta primeira fase de reflexão, do lado do compromisso político e institucional para compreender esses processos.

Políticas públicas da cultura e da educação

Partimos de uma definição de referencial orientador sobre o que se entende por políticas públicas da cultura e da educação, e quais os instrumentos que remetem para uma articulação nestas duas áreas de atuação política. Por *políticas públicas* da cultura supomos o produto que resulta do jogo tensional que congrega vários intervenientes (agentes políticos, culturais, educativos) que se posicionam de acordo com as suas ‘oportunidades’, limitadas ou potenciadas, resultantes das condições materiais de produção do próprio campo, nos diferentes contextos históricos e sociais (Bourdieu, 1996; Dubois, 1999, 2012; Santos, 1998; Lopes, 2009). Dubois refere, a este propósito, que as políticas culturais não devem ser entendidas como uma categoria *trans-histórica* mas antes como resultante da «(...) integração e de um agenciamento específico de intervenções múltiplas num conjunto que não se limita à soma das partes que o compõem (...)» (Dubois, 1999, p.8). De acordo com o mesmo autor, a institucionalização das políticas públicas comporta elementos diferenciadores, decorrentes das configurações institucionais que enquadram esse processo (por

exemplo ao nível do contexto político, da orgânica institucional e dos «*estilos de ação*» pública, governativa) mas, igualmente, da «definição do objeto de intervenção cultural que é legitimamente aceite (ou imposto)» (Dubois, 1999, p.8). A este propósito Costa (1997, apoiado em Pinto), defende que para uma melhor compreensão das questões tensionais em torno das políticas culturais devem ser consideradas na análise, de modo compósito, as intenções de *descentralização da cultura*, as de *democratização cultural* assim como, as preocupações emergentes, ou reconstruídas, em torno da «*democracia cultural*». Se as primeiras e as segundas visam facilitar o acesso das populações aos bens culturais, quer pela desconcentração das infraestruturas e dos espaços de cultura quer pela disponibilização (ou contributo para a) dos produtos culturais; a terceira, implica uma demanda de proximidade conquistada e vivenciada pelos agentes, sendo, por isso mesmo os espaços de confluência da cultura e educação considerados territórios férteis para essa corporização (Costa, 1997).

No território da educação, em Portugal, a política educativa formal, entendida como *texto* fixado pelo Estado através do Ministério da Educação, é omnipresente, atravessando os diferentes tipos de decisão – desde as finalidades educativas às matrizes curriculares e mesmo às práticas pedagógicas pretendidas; da formação de professores à sua contratação e definição de carreira; do funcionamento das escolas dos vários níveis de ensino, bem como a sua territorialização. Nas últimas décadas, interessa ainda sublinhar a relevância da aproximação a pressões e políticas externas e ao que podemos considerar de uma “agenda globalmente estruturada da educação” nas palavras de Roger Dale (citado por Carvalho, 2015). Perante a evidência desta omnipresença, interessa situar um ponto de vista para a construção do nosso olhar. Neste artigo, consideramos a relevância de analisar as políticas de educação do prisma da ação pública, nomeadamente o modo como os agentes se apropriam dos referentes políticos e lhes dão sentido na construção de programas de ação. Mais do que situar as dependências, interessa-nos evidenciar algumas interdependências da política pública de educação, que atravessa territórios (tal como conceptualizado por Barroso, 2006, na identificação de vários níveis e tensões na regulação das políticas de educação, desde o nível transnacional ao nível local, e desenvolvido em Alves, (2010) e campos de ação (dadas as articulações existentes entre diferentes domínios de ação que se afetam mutuamente, nomeadamente entre educação e cultura). O foco coloca-se aqui nas relações e interdependências entre educação e cultura que, ainda assim, exigem a

compreensão de uma complexa teia de interdependências (veja-se, a título de exemplo, os trabalhos de Santos (2007), Gomes (2010)).

Serão estas premissas que orientarão aquilo que será objeto de discussão, entre vários possíveis, e que ajudarão a compreender os fluxos de vinculação, de construção da autonomia/emancipação dos vários intervenientes na construção da ação pública nos interstícios entre cultura/educação.

Cultura e educação: modos políticos de construção partilhados

Em Portugal, desde os primórdios da democracia iniciada no período pós-25 de abril, encontram-se, na ação política, marcas de cruzamento entre as áreas de atuação ao nível da educação e da cultura. Encontram-se essas marcas nos programas políticos entendidos como grandes linhas orientadoras que expressam os valores e as intenções de operacionalização das políticas públicas. Nos programas dos primeiros governos pós-25 de abril, surgiam instruções de agenda política que remetiam para a *‘defesa da necessidade de elevação da formação cultural das populações’* a par da *‘defesa da melhoria dos níveis de qualificação académica das populações’* (Lopes, 2019). Em exemplos mais recentes, as orientações políticas centram-se na defesa recorrente, do pressuposto da *democratização cultural*, como contributo para a construção de uma sociedade mais justa e democrática. Nos programas dos vários governos, do I ao XXI, outros marcadores ilustram bem a edificação dessa relação, aparecem associados às seguintes dimensões: i. *património e museus* (na vertente educativa, de salvaguarda e de preservação e divulgação); ii. *sector do livro e da leitura* (onde se ressalta, entre outros, o trabalho em torno da criação e promoção da rede de bibliotecas municipais); iii. *do apoio à criação cultural* (aqui, também no sentido do apoio à aprendizagem das artes amadoras, conservatórios e associações), e, ainda, em programas e medidas onde se criam condições de aproximação da cultura e educação (são exemplos do passado, o *«Programa de difusão das artes do espetáculo»* ou *«Programa Território e Artes»*).

No entanto, nos mesmos instrumentos políticos programáticos, emergem evidências de uma progressiva especialização em termos de ação política e governativa, onde, apesar da transversalidade e natural proximidade, se assume que estas áreas governativas se devem pautar por propósitos distintos (Lopes, 2019). Foram, por isso, constituindo-se como áreas de atuação política, com lugares distintos na orgânica

ministerial nas orientações e nos planos de ação política. Se nos primeiros programas dos governos a preocupação era sobretudo com a intenção «*formar e qualificar*», denotando também uma certa carga ideológica, aliada à bandeira da democratização da sociedade e aos novos valores vigentes, na atualidade, esta relação entre cultura e educação parece mais repercutir um ponto de vista instrumental de fomento da ampliação dos públicos, e/ou de incremento da participação efetiva das populações quer ao nível da fruição, quer ao nível da prática cultural, quer, ainda, ao nível da experiência ‘estética’ e das repercussões para outras esferas sociais (T. Lopes, 2009). Como defendem Santos et al. (1998), a propósito da caracterização da política cultural associada ao XIII governo, a «*convergência*» entre as áreas governativas da educação e cultura visaria um investimento na ‘formação cultural’ (através do recursos e contextos educativos e pedagógicos) de forma a que isso, mais tarde, pudesse reverter para a capacitação dos públicos da cultura e consequentemente se obtivessem efeitos (positivos) ao nível da procura desses bens culturais ou na concretização de uma tão desejada ‘*democracia cultural* ou *cidadania cultural*’ (Lopes, 2019). Fruto de um renovado entendimento dos atributos da cultura, muito beneficiário dos valores e orientações europeias de experiências de *mediação* cultural, recupera-se, apesar de outra roupagem, a ligação dos produtos culturais ao *valor social* dos mesmos e coloca-se a tónica nos processos e nas experiências (Lopes, 2019). Veja-se, como exemplo, num dos documentos europeus mais recentes, *work plan for culture 2019/2022*, este duplo agenciamento dos bens culturais onde, simultaneamente, comportam um «*valor intrínseco*» e «*contribuem para um desenvolvimento social e económico sustentável*». Defende-se assim o apoio comunitário a programas que beneficiem do cruzamento sectorial (cultura, economia e coesão social) (ibidem). Assume-se a cultura num formato partilhado ao nível da sua carga valorativa.

A este propósito, Holden (2015), recorre à figura tripartida, triangular, para refletir sobre os diferentes valores da cultura que denomina como: *valores intrínsecos*, *instrumentais* e *institucionais*. Os primeiros, os *intrínsecos*, remetem para o valor «*único*» do produto reconhecido e produzido no seu campo especializado, o *artístico*, ou seja, como defende, «*(...) o valor intrínseco define as artes como um bem público por direito próprio e que devemos valorizar a dança por ser dança e a poesia por ser poesia e não apenas por outras razões, tais como o seu impacto económico e social*» (Holden, 2015, p.48). Os outros valores, que complementarmente constituem esse triângulo analítico, são considerados de *instrumentais*, «*conceitos objetivos*» de

mensuração. Onde o suposto «*valor instrumental*» permite «descrever situações em que a cultura é utilizada como ferramenta ou instrumento para atingir um outro objetivo (...)». Refletem, estes dois últimos valores, a natureza multiplicadora da cultura, no que ela permite alcançar, como é facilitadora de outros processos ou resultados (ibidem, 2015), nomeadamente como um corpo de «ferramentas técnicas e pessoais à disposição» (p.51) ou «como forma como as organizações atuam, (...) e o modo como fazem as coisas gerar tanto valor como aquilo que fazem» (p.52). Esta atribuição valorativa serve, em nossa opinião, como mote orientador para entender os cruzamentos entre estas duas áreas de atuação política a partir de alguns *outputs* recentes de política cultural, nomeadamente: um programa nacional – O Plano Nacional das ARTES (PNA)² e um programa municipal *DESCOLA*³. A reflexão sobre o alcance deste cruzamento de campos -cultura e educação- obriga a que sejam convocados para análise outros espaços e territórios. Esses espaços, numa lógica de *descentralização cultural*, assumem, como refere Costa, citando Pinto, atributos culturais e experimentados que remetem para o alargamento do campo da produção cultural, da «(...) familiarização, não só com os produtos culturais, mas também com os processos de produção e criação cultural, num formato de ‘aproximação dessacralizadora à materialidade do ato da criação cultural» (Costa, 1997, p.3). Entendidos num formato *construído* a várias mãos, são legitimamente considerados como motores orientadores de processos culturais e educativos (na sala, nas escolas, nos territórios que os adotem nas suas experiências quotidianas) mas, em última instância, operacionalizam vontades políticas. Assumem-se, por isso, simultaneamente *instrumentais* e *institucionais* na sua natureza.

Já no território da educação, encontramos alguns vetores que têm caracterizado e tensionado a construção e regulação das políticas, promovendo as já referidas interdependências. Destacamos, por um lado, o paradigma da Aprendizagem ao Longo da Vida que traduz uma assunção da dimensão da educação e formação em todos os contextos e idades da vida, ao serviço da emergência da economia e sociedade do conhecimento (Pires, 2005; Alves, 2010). Por outro lado, a discussão sobre o lugar da educação na sociedade: é ela do domínio público ou privado, orienta-se por propósitos e processos de permanente reconstrução da vida em comum ou está ao serviço de objetivos e narrativas de sucesso individual/grupal, que Nóvoa (2002) considera ser o debate entre narrativas que organizam a educação na esfera privada ou na esfera pública, perante o que propõe a construção de um espaço público de educação. «Ao

modelo de a cada um a sua escola, à perspectiva de uma educação que tende a fechar as crianças nos seus modelos sociais e nas suas culturas de origem, contraponho (...) a vontade de renovar a educação como espaço público» (2002, pp. 250-251) Esta renovação da educação é eminentemente política, atravessando as diferentes áreas da sua conceptualização ao propor a construção/legitimação de redes e instituições que se ocupam da educação e da cultura, assim como da arte ou do desporto, exige um compromisso dos vários sectores da política institucional, formal, mas também da atuação em comum de professores, educadores, artistas, autarcas, famílias, mediadores culturais, entre outros (Nóvoa, 2002).

Percurso metodológico inicial: dos objetos ao plano de investigação

O que se apresenta neste artigo corresponde a um momento inicial de um trabalho de investigação bastante mais ambicioso que se encontra em curso. Neste sentido trata-se de um estudo exploratório, de base qualitativa, com recurso a uma metodologia de análise de conteúdo que se focou em:

- dois instrumentos políticos orientadores, pela informação disponibilizada na plataforma institucional, nas propostas de atividades disponibilizadas nos canais de comunicação institucionais (plataformas online/sites institucionais/brochuras);
- nos outputs (resultados e processos) construídos nos contextos formais de educação (escolas).

PNA e DESCOLA: o que são?

a) O PNA incorpora um compromisso político implícito numa matriz anteriormente assumida como organizadora do sistema educativo - *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) - onde emerge, para a boa prossecução dos fins que enuncia, a necessidade de cruzamento de várias áreas de atuação. Nesta matriz orientadora, as artes e a educação surgem em irmandade dados os atributos essencialistas que lhes associam, na promoção de um espaço de cidadania participada, democrático, com vista o sucesso educativo dos alunos em toda a sua plenitude.

Confluem, neste plano, as obrigações de política cultural sobejamente presentes nos programas dos vários governos, como sejam: a *promoção da democratização cultural* (resgatando o artº73 da Constituição da República Portuguesa), *garantia do acesso de todos os cidadãos à fruição e criação cultural, promover dos valores da preservação e valorização do património cultural e o apoio à criação cultural dos vários agentes*. Vislumbra-se no introdutório que apresenta o PNA uma clara intenção de marcação de vontades de política cultural que procuram no, e com, espaço educativo, um *contexto* para agirem. Este mesmo plano surge, assim, formalmente

« instituído pelo Ministério da Cultura e pelo Ministério da Educação, para o horizonte temporal 2019-29 (...) tendo em vista a necessidade de organizar, promover e implementar, de forma articulada, a oferta cultural para a comunidade educativa e para todos os cidadãos, numa lógica de aprendizagem ao longo da vida, em parceria com entidades públicas e privadas» (PNA, 2019, p.10).

Inovador no espectro de ação da política cultural estatal dado: o seu foco privilegiado – as Artes-; o seu horizonte temporal ambicioso (10 anos); a sua premissa de corpo agregador – múltiplos contextos (municípios, espaços culturais públicos e privados, escolas, etc.) e agentes (artistas, professores, alunos, pais, comunidade educativa em geral). Trata-se de plano que, ao contrário de muitos outros produtos de vontades reformistas, se planeia para um horizonte longo onde convictamente o estado pretende orientar/regular, democratizar e descentralizar. Estas intenções estão plasmadas na *missão* e na *visão* do referido plano. Se na primeira se assume que este plano visa promover a «transformação social, mobilizando o poder educativo das artes» na segunda, a *visão*, crê que este mesmo plano deixará se ser relevante no futuro, pois o que nele se encontra proposto «estará *integrado na vida das pessoas e das organizações como fator assumido do seu desenvolvimento sustentável*» (PNA, 2019, p.14). Operacionaliza-se em torno de uma estratégica composta por: três eixos, Política Cultural (eixo 1); Capacitação (Eixo 2) e Educação e Acesso (Eixo 3); cinco medidas, inscrita no eixo 1 a medida *Impacto e sustentabilidade*, no Eixo 2 a medida *Pensamento e formação* e, ainda, no Eixo 3 as medidas *Indisciplinar a Escola, Km2: Arte e Comunidade* e *360º Comunicar*. Todo o documento alimenta a narrativa que a presença da arte, entendida como «*parte da vida*»², deverá ser sempre um elemento a considerar

para alcançar a plenitude dos propósitos da educação, a revitalização (necessária) dos contextos de aprendizagem e emergência de espaços significativos para os agentes.

b) O *DESCOLA* é um programa dirigido ao público escolar, sob a responsabilidade da Divisão Municipal de Cultura da Câmara Municipal de Lisboa (DMC-CML) e da Empresa de Gestão de Equipamentos e Animação Cultural (EGEAC). Tendo-se iniciado no ano letivo de 2018-19, conta até à data com a implementação de três edições. O programa foi concebido com a finalidade de desenvolver as potencialidades educativas do património artístico e cultural da cidade, sustentado na colaboração de mediadores, artistas e professores. Segundo Catarina Vaz Pinto, na introdução da Brochura do *DESCOLA* 2018-19, o programa tem “a missão de explorar as potencialidades do património cultural e artístico de Lisboa, pois acreditamos no poder transformador da Cultura e no seu contributo para a formação de seres humanos criativos, livres, responsáveis, com apurado sentido crítico, conscientes do seu papel na cidade, no país e no mundo.”

Tendo a preocupação de responder aos atuais desafios da cultura e da educação, o programa segue de perto algumas linhas orientadoras de política educativa, tal como o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), considerado um referencial estruturante da educação escolar. Por outro lado, também tem a preocupação de se alinhar com os desafios decorrentes dos *Objetivos do Desenvolvimento Sustentável*.

A oferta do programa *DESCOLA – atividades criativas para alunos e professores*, inclui diferentes tipos de atividades, que se organizam de forma diferenciada, dependendo da sua natureza — pontual ou especial, e ainda por projetos de continuidade. Estas atividades são concebidas anualmente e são divulgadas através de uma brochura, que se encontra organizada em secções específicas — níveis de ensino e tipo de projeto —, em que se explicita um conjunto de informações, nomeadamente as datas, horários, duração, número limite de alunos, local e competências a desenvolver. As brochuras, divulgadas em papel e online, incluem o historial das instituições culturais e os contactos para marcação das visitas / realização das atividades oferecidas aos alunos e professores. O programa envolve cerca de quarenta agentes culturais municipais, entre museus, teatros, arquivos e bibliotecas, suportando-se nas equipas educativas das organizações culturais da cidade de Lisboa.

Quadro 1 – Plano Nacional da Artes e DESCOLA (síntese)

	PNA	DESCOLA
Promotores	Ministério da Cultura Ministério da Educação	Divisão Municipal de Cultura da Câmara Municipal de Lisboa e Empresa de Gestão de Equipamentos e Animação Cultural (EGEAC)
Temporalidade	Decenal	Anual
Territorialidade	Nacional	Local (município de Lisboa)
Missão	«Promover a transformação social, mobilizando o poder educativo das artes»	«(...) explorar as potencialidades do património cultural e artístico de Lisboa, (...) do poder transformador da Cultura e no seu contributo para a formação dos seres humanos (...)»
Destinatários	Cidadãos de todas as idades, em particular as crianças e os jovens.	Público escolar, comunidade educativa
Agentes	Artistas, Comunidade educativa, Instituições culturais, Outros organismos governamentais, Autarquias, Fundações, Instituições de ensino superior, Meios de comunicação social, Associações e Coletividades, Outros parceiros públicos e privados.	Agentes culturais municipais, entre museus, teatros, arquivos e bibliotecas, suportando-se nas equipas educativas das organizações culturais do município de Lisboa.
Estratégia/Modelo organizativo	Estratégia composta por três eixos - Política cultural (1), Capacitação (2), educação e acesso (3) - e cinco medidas inscritas nos eixos mencionados. No Eixo 1 a medida <i>Impacto e Sustentabilidade</i> ; no Eixo 2 a medida <i>Pensamento e Formação</i> ; e no Eixo 3 as medidas <i>Indisciplinar a Escola, Km², Arte e Comunidade e 360º Comunicar</i>	Integra diferentes tipos de atividades que se organizam de forma diferenciada, dependendo da sua natureza - pontual ou especial e ainda por projetos de continuidade. Estas atividades são divulgadas através de uma brochura que se encontra organizada em secções específicas – níveis de ensino e tipos de projeto.

Fonte: Elaboração própria a partir de PNA (2019), DESCOLA (2018/19, 2019/20, 2010/21)

Resumindo, o que justifica a escolha destes documentos como objetos de interesse metodológico são, entre outros atributos: i. o de se tratarem de instrumentos de política

De cima para baixo e vice-versa: cruzamentos entre cultura e educação em instrumentos de política nacional

pública de gestão da ação cultural que corporizam diferentes níveis de regulação política – nacional e local-; ii. a condição ontológica de necessária articulação da ação cultural com a ação educativa e, em concreto, com contextos formais de educação (escolas/professores/agentes culturais); iii. aportaram uma temporalidade que os diferencia de ações políticas singulares, dada a sua continuidade (re)conhecida (DESCOLA já apresenta três edições) ou perspectivada (PNA apresenta-se como um plano para uma década).

A análise de conteúdo, de base categorial temática, foi organizada de acordo como os separadores: valores, finalidade, processos de construção, agentes e relação com a matriz orientadora de política educativa perfil do aluno à saída da escolaridade obrigatória e aos objetivos de desenvolvimento sustentável (cf. Quadro 1).

Quadro 2 – Categorias e subcategorias analíticas (síntese)

Categorias	Subcategorias
Valores	Inovação Transformação Criatividade Património Identidade Participação Cidadania
Finalidades	Intervenção Social Cidadania Cultura Arte (dimensão artística) Educativas (singular) Cruzamento Hibridismo
Processos de cruzamento/hibridismo	Atividades Frequência Temas Natureza Formatos de organização Participantes
Agentes Contextos	Identificação Atributos
Referências (matrizes)	Ao perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória Objetivos de desenvolvimento sustentável

Fonte: Elaboração própria

Neste artigo apenas serão apresentados os resultados da análise de conteúdo parcial dos documentos estratégicos e de disseminação dos programas políticos de ação — Brochuras de apresentação do PNA e do DESCOLA.

Algumas evidências inscritas na construção política da ação cultural e educativa

Na compreensão do modo, e do formato, de construção deste espaço de confluência presente nos instrumentos políticos em análise, procurou-se evidenciar algumas

tensões, oposições de natureza valorativa, encontradas quer nas afirmações sobre a natureza de cada espaço de ação (cultural, artística, educativa); quer nas *ausências* de atributos entendíveis, e, igualmente, em marcas de «contaminação» (Pires, Alves & Gomes, 2020), necessárias e reivindicadas, dos contextos educativos pelos produtos/processos culturais e artísticos.

Tensão 1: A exigência de transformação e reinvenção da educação escolar

Começamos pelo tipo *ideal* de educação escolar que se encontra nos documentos orientadores. Surge descrito como algo que «(...) *prepare para o desconhecido, não apenas para o que já se sabe como certo*» (PNA, p.17); que permita «*educar e formar para as diversas linguagens, inteligências e modos de comunicar* idem e, ainda, como algo intrinsecamente associado «*ao prazer, ao jogo e à criatividade*» (idem). Nesse sentido, reforça-se, educação é descrita como um «*processo de aprendizagem ao longo da vida, onde se constroem, de forma participada e conjunta, conhecimentos, capacidades e atitudes fundamentais para o desenvolvimento integral da pessoa*» (idem). Para que seja possível o desenvolvimento integral desse processo a escola, defende-se no mesmo programa político de ação, deve ser sobretudo percecionada «(...) *como comunidade de aprendizagem em que todos os membros são co-construtores desse aprender, deve promover o acesso à diversidade do património e a apropriação das diferentes linguagens e expressões artísticas*» (idem). A escola é vista nesse dinamismo onde os espaços de formalidade e de não formalidade são convocados para criar laços de cocriação num território que deve ser estimulante para quem o integra (descoberta, prazer, criatividade, formar para a diversidade). A este referencial associam-se algumas apreciações sobre os modos de como a educação escolar se apresenta planeada/experienciada e organizada. As apreciações evidenciam algumas das *maleitas* da escola, descritas de forma implícita e por oposição a um *tipo ideal* que aponta para como os modelos educativos e os contextos de aprendizagem deveriam ser e, por isso, fazem, igualmente, alusão ao que interessaria reverter.

Quais são algumas das *maleitas* da educação formal, enunciados no PNA e no DESCOLA? Sobre este propósito, a descrição centra-se na crítica sobretudo à fragmentação dos conhecimentos e das aprendizagens e no formato pedagógico usado em contexto escolar. Vejamos alguns exemplos no DESCOLA, que melhor evidenciam

De cima para baixo e vice-versa: cruzamentos entre cultura e educação em instrumentos de política nacional

essa apreciação: «*a tendência para organizar o conhecimento em disciplinas estanques cria fronteiras artificiais entre assuntos que estão intimamente relacionados e favorece o preconceito de que a visita a um equipamento cultural é um acontecimento lúdico que pouco contribui para aprendizagens significativas*» (DESCOLA, 2019-20); a «*visão tecnocrata e utilitarista da educação*» (idem) e, ainda outro exemplo, «*(...) as novas orientações políticas para a educação básica e secundária valorizam competências transversais a várias áreas do saber que desafiam os modelos pedagógicos tradicionais, exigindo mudanças nas práticas e nos recursos com que o professor habitualmente trabalha*»(idem).

No mesmo sentido, essa mesma narrativa está também presente no PNA onde surgem apreciações valorativas que emergem subtilmente nas referências aos «*conhecimentos apreendidos nas várias disciplinas fragmentadas curricularmente*» (PNA, p.18); aos contributos da estratégia do PNA para se «*compreender a escola de forma sistémica, como parte de um ecossistema complexo e abrangente*» (PNA, p.21), ou para ajudar «*a desenhar estratégias de ensino e aprendizagem que promovam um currículo integrador, sem muros entre a Escola e a sua envolvente*» (idem).

Em síntese, é destacada a compartimentação estanque da organização dos conhecimentos, a visão utilitarista da educação e a necessidade de mudança dos modelos pedagógicos (ditos tradicionais) e a sua adequação às finalidades educativas do presente.

Tensão 2: A Arte/Cultura como transformadoras da educação

Por sua vez, à cultura e às artes atribuem-se propriedades transformadoras, criativas e inovadoras, assumidas como dimensões com poder para (re)inventar os contextos educativos. No caso do programa DESCOLA, este afirma-se como «*uma provocação para todos os que concebem a educação como um ato de liberdade.*» (2018). Para além desta assunção, encontram-se algumas referências que ilustram aquele pressuposto, nomeadamente «*as políticas das artes e da cultura apontam para equipamentos culturais mais comprometidos na transformação social*» (DESCOLA 2019-20); a «*expansão dos recursos pedagógicos dos professores*» (idem) e a de que «*artes e a cultura são agentes de transformação e um território fértil para trabalhar valores e comportamentos próprios da vida em democracia*» (idem).

Com a mesma classificação valorativa ressaltam, no PNA, referências que evidenciam a capacidade de ‘inquietação’ trazida pelas artes, a capacidade de estimularem para a criatividade, pela vertente emocional/lúdica/gratuita, pela possibilidade de fazer brotar percepções e experiências de sentidos plurais, pelo recurso a outros códigos de leitura, ou pelo potencial de interpretação e de contemplação estética. Vejamos alguns exemplos de excertos que remetem para essa percepção: as «*artes permitem, assim, encontrar outros códigos, que complementam aqueles que tornámos centrais na nossa sociedade e educação: o verbal e o da racionalidade lógica*» (PNA, p.17); «*As artes são, neste contexto, um modo de alimentar a imaginação e a criatividade*» (PNA, p.18), «*proximidade e familiaridade com as artes e o processo criativo poderão incentivar dinâmicas transdisciplinares, o cruzamento e integração dos conhecimentos apreendidos nas várias disciplinas fragmentadas curricularmente, permitindo uma visão de conjunto*» (PNA, p. 18) e, como última referência, «*O poder indisciplinador das artes, inquietando, desarrumando e pondo em causa a ordem e certezas habituais, pode abrir um espaço de liberdade para a construção pessoal e coletiva: um lugar e um tempo de questionamento e abertura*» (idem).

A ausência destes atributos na definição da natureza da educação e, por oposição, a exaltação das propriedades associadas às artes, denota uma proposta intencional, e tensional, de classificação de cada uma das dimensões de ação no campo onde se cruzam. Refere-se curiosamente que as «*práticas artísticas podem renovar os processos pedagógicos evitando uma lógica instrumental do uso das artes e a sua domesticação*» (PNA, p.17) o que enuncia o efeito multiplicador e retroativo desse cruzamento. Este aspeto permite reforçar o valor atribuído à natureza dos produtos próprios do campo da produção cultural/artística. Esta afirmação assenta na crença que a deslocalização dos produtos culturais (e nestes integram-se as práticas e os processos) para outro campo de ação (contextos educativos, escola) e o seu uso intencional (com o propósito de ‘indisciplinar’) decorre sem perdas de valor dos mesmos (valor esse atribuído no interior do próprio campo). Quase como se se conseguisse ‘trasladar’ esses mesmos produtos, conservando-os com as mesmas propriedades reconhecidas no campo de produção cultural, potenciando, em paralelo, o seu reconhecimento e percepção numa lógica de formação de ‘novos’ públicos.

Conclusão

Conclui-se, na análise dos documentos políticos, que a narrativa que justifica a necessidade de construção de um espaço *híbrido* surge, em primeiro, em torno do reconhecimento, e da defesa, das especificidades e dos atributos associados à natureza de cada uma das dimensões – educação e cultura. E, em segundo, na descrição, e na crença, da *mais-valia* que pode ser alcançada na construção de um espaço de interinfluências.

À natureza da educação, em concreto à que decorre em contexto escolar, são reivindicadas as qualidades próprias de um processo de experimentação, que urge ser (re)inventado e estimulado pelas ligações com outros territórios (culturais e artísticos), fazendo eco do repto de Nóvoa (2002) com vista à renovação da educação enquanto espaço público. Convoca-se, a este propósito, o contributo de Paulo Freire (2007, 2018) que se torna indispensável para o alargamento da discussão em torno de cultura e educação, enriquecendo-a com uma perspetiva humanista e dialética. Segundo Freire (2018), o homem é simultaneamente o sujeito e o autor/construtor do mundo da cultura, sendo este conceito de cultura entendido numa perspetiva antropológica:

«A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado do seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. (...). A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições “doadas”» (Freire, p.142-143).

Nesse sentido, na narrativa política construída em torno dos valores onde o slogan *‘indisciplinar a escola’* (PNA) ganha especial eco, reclama-se uma reconfiguração dos modelos de aprendizagem (novos estímulos, alterações aos formatos e conteúdos dos projetos educativos, incremento da participação de novos agentes em contexto escolar, na formação dos professores, etc.). Trata-se de uma *inquietação* trazida de fora para dentro dos contextos escolares, quer pelos inputs e desafios que configuram a estratégia de ação do PNA quer, por exemplo, no DESCOLA quando se propõem que as aprendizagens se deslocalizem do espaço escolar (tradicional) para outros espaços culturais (museus, bibliotecas, etc.) que se comprometem em contribuir para inovar os processos de aprendizagem. Neste particular, surge implícita a preocupação política de se passar de um modelo de democratização cultural para um modelo mais próximo da

democracia cultural. Não basta, defende-se, a facilitação do acesso aos produtos culturais, é preciso a corporização dos mesmos pelos agentes (professores e alunos), para que esses (entendidos mais como processos do que como produtos) passem a ser perfilhados como componentes intrínsecas aos contextos educativos e, dessa forma, legitimamente valorizados, significativos e ‘transformadores’ para quem os vivencia.

Notas

Por decisão pessoal, as autoras do texto escrevem segundo o novo acordo ortográfico

[1] Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projeto «UIDB/04647/2020» do CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa. /This work is financed by national funds through FCT - Foundation for Science and Technology, I.P., within the scope of the project «UIDB / 04647/2020» of CICS.NOVA - Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa

[2] Tal como consta do documento, «(...) compreendemos as artes como parte da vida – e não um mundo paralelo, fora da existência ou num âmbito isolado da «cultura». Como afirmou Sophia de Mello Breyner Andresen, na intervenção que fez na Assembleia Constituinte, em 2 de setembro de 1975: «(...) a cultura não é um luxo de privilegiados, mas uma necessidade fundamental de todos os homens e de todas as comunidades. A cultura não existe para enfeitar a vida, mas sim para a transformar –para que o homem possa construir e construir-se em consciência, em verdade e liberdade e em justiça (...)» (PNA, 2019, p.17)

Referências

- Alves, M. G. (Ed.). (2010). *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias: tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos*. Monte da Caparica: UIED, Várzea da Rainha.
- Barroso, J. (2006). O Estado e a educação: a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. Em J. Barroso (Ed.), *A Regulação das Políticas Públicas de Educação: espaços, dinâmicas e atores* (pp. 42-70). Lisboa: Educa.
- Bourdieu, P. (1998). *As regras da arte. Gênese e estrutura do campo literário*. Lisboa: Editorial Presença

- Bourdieu, P. (2016). *L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public*. Paris: Éditions de minuit.
- Carvalho, L. M. (2015). As políticas públicas de educação sob o prisma da ação pública: esboço de uma perspectiva de análise e inventário de estudos. *Currículo sem fronteiras*, 15, n.º 2, 314-333.
- Costa, F. A. (1997). As políticas culturais em Portugal. *OBS*, nº2, pp.10-14. Lisboa: OAC
- Dubois, V. (1999). *La politique culturelle*. Paris : Belin.
- Dubois, V. ; Batiens, c., Freyermuth A, Matz, K. (2012). *Le politique, l'artiste et le gestionnaire, reconfigurations locales et (de)politisation de la culture*. Brossieux: Editions du croquant.
- Freire, P. (2007). *Educação e Mudança*. S. Paulo: Paz e Terra, 30ª edição
- Freire, P. (2018). *Educação como prática de Liberdade*. Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra, 42ª Ed.
- Gomes, E. X. (2010). Da Europa às Cidades: contributos de novos contextos de educação para a compreensão da microregulação da política. Em M. G. Alves, *Aprendizagem ao longo da vida e políticas educativas europeias. Tensões e ambiguidades nos discursos e nas práticas de estados, instituições e indivíduos* (pp. 139-176). Monte da Caparica: UEID.
- Holden, J. (2015). Valorizando as artes e a cultura, in Costa, P. (Org.) *Políticas Culturais para o desenvolvimento. Conferência ARTEMREDE*, Santarém: ARTEMREDE.
- Lopes, J.T. (2009). Da democratização da cultura a um conceito e práticas alternativas à Democracia Cultural. *Cadernos de Estudos* (14), pp. 1-14, Porto: Escola Superior de Educação Frassinetti.
- Lopes, S. (2019). *Políticas culturais municipais: da história social do campo aos reportórios de ação dos agentes*. Tese de doutoramento. Lisboa: Faculdade de Ciências Sociais e Humanas/ Universidade Nova de Lisboa.
- Nóvoa, A. (2002). *O espaço público da educação: imagens, narrativas, dilemas*. Em AAVV, *Espaços de educação tempos de formação. Textos da Conferência Internacional* (pp. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pires, A. L. O., Alves, M. G., & Gomes, E. X. (2020). Entre escolas e equipamentos de arte e cultura: em busca de outros tempos e espaços de educação. In J. Pinhal, C. Cavaco, M. J. Cardona, F. A. Costa, J. Marques, & A. R. Faria (Orgs.). *Tempos,*

espaços e artefactos em educação: atas do XXVI Colóquio da AFIRSE (pp. 813-823). Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Pires, A. (2005) *Educação e Formação ao Longo da Vida: um estudo dos processos e contextos de reconhecimento e validação de aprendizagens e de competências*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Santos, M.^a et al. (1998). *As políticas culturais em Portugal*. Lisboa: Observatório das actividades culturais.