

UMA CRÍTICA MULTICULTURAL AO ENSINO DO PATRIMÓNIO ARTÍSTICO NAS ESCOLAS PORTUGUESAS DO 2º CICLO

*Anabela Moura**
Escola Superior de Educação
Viana do Castelo

Neste artigo são abordadas questões relacionadas com o ensino do conceito de património em aulas de arte no 2º ciclo do ensino Básico em Portugal. Através da análise de práticas, proponho-me determinar como conceitos de diversidade cultural, racismo e preconceito na sociedade são integrados nas actividades curriculares. Tendo em consideração que a disciplina de Educação Visual e Tecnológica (EVT) é leccionada de forma interdisciplinar, essas análises serão alargadas a outras disciplinas como Educação Musical, História e Geografia de Portugal e Língua Portuguesa.

PATRIMÓNIO ANTES DE 1974

Em Portugal, as manifestações relacionadas com o património remontam-se a tempos anteriores aos do país como estado soberano, ao séc. XII. Antes do país se ter tornado independente, os Portugueses envolveram-se em batalhas contra as principais potências peninsulares, especialmente contra

os reinos de Leão e Castela mais a Norte, e com os Muçulmanos que ocupavam o Sul.

Com a posição geográfica do país estabilizada desde meados do séc. XIII, uma população pequena com uma economia fraca, poucas possibilidades de expansão da Península Ibérica para a Europa, a expansão pela via marítima e a descoberta de novos mercados aparecia assim como única alternativa. A costa de África mais próxima foi a primeira fase da expansão dos Portugueses. A segunda fase da expansão consistiu na conquista e na colonização de terras e mares do Oriente, tornando-as partes integrantes do império. A terceira fase envolveu a colonização do Brasil. Pelos finais do séc. XVI, Portugal possuía a maior marinha comercial e militar e um dos maiores impérios coloniais da Europa.

Ao longo dos séculos, um riquíssimo património acumulado na paisagem é testemunho de uma intensa ocupação humana, que deixou as suas marcas e foi moldando a sua identidade.

* Professora de Educação Tecnológica.

de cultural. A Arte, compreendida como um desejo humano de tornar a vida mais bela, esteve presente no quotidiano dos marinheiros Fenícios, dos agricultores Celtas, Romanos e Árabes.

Este legado é evidente em termos de tradições artísticas, costumes e estilos. Diversos são os vestígios Pré-Históricos, Suevos, Visigóticos, Romanos, Árabes e da expansão colonial sob a forma de património arquitectónico (civil, religioso e militar).

A exploração das ricas colónias e o tráfico de escravos trouxeram lucros proveitosos a Portugal entre os séculos XV e XVI. No entanto, a era da expansão tende a ser recordada nostálgicamente como “um período dourado” da economia e da história da Arte Portuguesa. Os ganhos provenientes do império colonial permitiram a construção de um grande número de edifícios monumentais num estilo Gótico tardio, conhecido como *Manuelino*. Mais tarde, outro estilo sem igual, conhecido como Barroco Português, desenvolveu-se e atingiu o seu auge numa quantidade de pedras rebuscadas de igrejas e palácios com talhas douradas, azulejos decorados, e jardins com escadarias decoradas, fontes e outros vestígios arquitectónicos delicados.

O fenómeno da colonização ao longo de cinco séculos transformou a vida em Portugal e nos seus territórios coloniais. Uma vez que não se encorajava o desenvolvimento das colónias, estas tornaram-se totalmente dependentes culturalmente, socialmente, eco-

nomicamente, politicamente, e mesmo demograficamente, e o seu impacto na sociedade e cultura Portuguesa era imenso (Dias, 1973). Embora se declarasse que o propósito da colonização fosse a propagação da fé cristã, o impulso era económico (Boxer, 1981). Mas coexistiam tendências contraditórias: por um lado o evangelismo, a preocupação com os direitos constitucionais, o apoio á paz e ao progresso tecnológico; e, por outro, os ideais das cruzadas, o exercício do domínio colonial, a prática da guerra e o conservadorismo intelectual. Em 1721, a Real Academia da História publicou as primeiras recomendações respeitantes á conservação do património cultural, que se referiam aos muitos povos que influenciaram a Península. A literatura e as artes visuais reflectiram sempre esta preocupação de longa data em termos de património cultural.

A partir das décadas de 20 e 30, existiu sempre um interesse crescente no património cultural dos povos dos chamados países em desenvolvimento, que começou a ser apreciado e respeitado dentro de um conceito de cultura mundial. Contudo, os manuais escolares Portugueses não reflectiram estas novas preocupações, e não faziam referência às “artes étnicas” ou culturas.

Durante o período da ditadura (1933-74), a vida das pessoas em Portugal e nas colónias era totalmente controlada pelas autoridades públicas, através da censura da literatura, música, arte, teatro e cinema e pela polícia secreta (a PIDE) resultando numa

perda da autonomia individual. A informação acerca do resto do mundo era difícil de obter, e estava proibido ouvir a BBC, a rádio Moscovo e outras rádios internacionais. A Educação, cujo conteúdo reflectia os ideais de patriotismo e heroísmo, mostrava apenas os aspectos supostamente mais atraentes da história Portuguesa e era dirigida apenas a uma elite. Cada disciplina escolar tinha apenas um manual autorizado, e não eram toleradas alternativas. As pessoas que reagiam contra a apatia cívica e moral das instituições fascistas do estado eram perseguidas e a repressão era a norma em todos os aspectos da vida, uma vez que as esperanças de reforma política e cultural depois da Segunda Guerra Mundial se tinham desvanecido (Serrão, 1981).

O currículo nas escolas nessa época promovia a discriminação em termos de género e de classe. Nos *trabalhos manuais*, as raparigas eram direccionadas para actividades mais próximas de papéis domésticos através de actividades tais como bordado, tecelagem e culinária, enquanto os rapazes realizavam trabalhos em madeira e metal. Havia igualmente discriminação em termos de classe, como já foi referido atrás. O *liceu*, que permitia o ingresso no ensino universitário, era acessível essencialmente aos estudantes provenientes de famílias representativas de classes favorecidas, que eram treinados para virem a ocupar posições importantes dentro do regime. Os estudantes da classe trabalhadora eram direccionados para as escolas comerciais/industriais e

o seu acesso ao ensino superior era extremamente limitado. É irónico verificar que, aqueles que mais se opuseram ao regime e eventualmente ocuparam o poder depois da revolução, foram precisamente aqueles nos quais o estado mais teria investido em termos de educação com a intenção de formar com eles uma elite quer em Portugal, quer nas colónias.

PATRIMÓNIO A PARTIR DE 1974

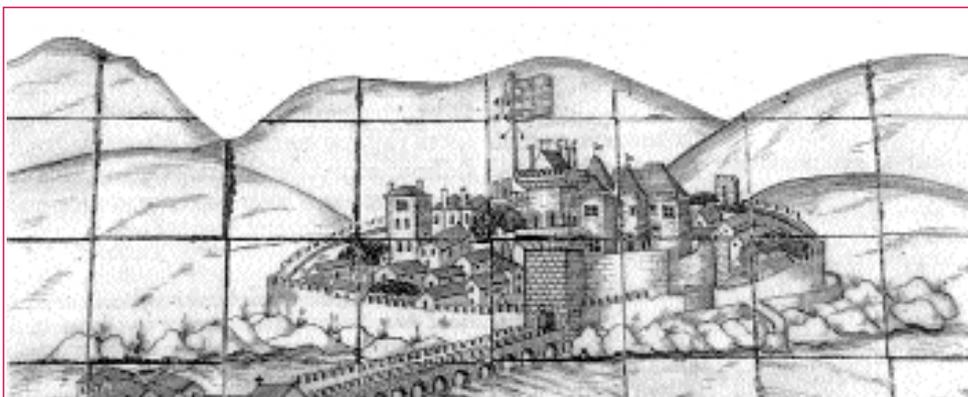
Depois da revolução, Portugal não estava em posição de legislar em relação ao seu próprio património. Na Constituição da Nova República foram feitas alusões á protecção ambiental e á conservação da cultura (art. 66, nº 2), e á necessidade de relacionar a história e a apreciação da arte (art. 78). Concluiu-se que o Estado deveria promover a democratização da cultura e assegurar o acesso a todos os cidadãos através da colaboração com os meios de comunicação, a cultura, as associações de lazer e as organizações responsáveis pela protecção do património (art. 73).

Em 1974, Portugal associou-se a novas organizações Europeias para o Património e passou a sujeitar-se aos seus regulamentos e definições (Barbosa, 1982). Em 1980, a criação de um ramo nacional do Conselho Internacional dos Monumentos e Locais (International Council of Monuments and Sites, ICOMOS) resultou num novo ênfase à identidade nacional e ao orgulho cívico juntamente com a iden-

tidade cultural e o património. O património que se desenvolveu depois de 1974, tem tido como política estar ligado á reforma educativa. De acordo com Barreto e Preto (1996), esta evolução tem sido positiva, apesar da pobre qualidade dos dados estatísticos disponíveis na área do sector cultural (48).

Ao longo dos últimos oitocentos anos, as ideias acerca do património têm oscilado para trás e para diante, enfatizando ora a transmissão cultural ora a transformação cultural. Sendo o

património consequência de uma relação dialéctica entre a actividade humana e o meio ambiente, não surpreende que continue a ser um conceito evasivo. Apesar das condições ideológicas favoráveis desde a revolução terem encorajado muitos estudos do conceito, têm emergido em Portugal definições contraditórias. A minha revisão de literatura sobre o assunto sugere que, apesar disso, a noção de património cultural está tipicamente ligada a:



1. Barcelos num painel de azulejos. "Sendo o património consequência de uma relação dialéctica entre a actividade humana e o meio ambiente [...]".

1. formas culturalmente estabelecidas de expressão estética; ou

2. intervenção em termos de mudança ambiental, não apenas referida à cultura canonizada/dominante, mas também á arte popular rural (que inclui o folclore, o artesanato e as artes decorativas).

Algumas pessoas associam a noção de património exclusivamente com a conservação de uma série limitada de trabalhos históricos, tais como a escultura monumental, pintura e estruturas arqueológicas e vestígios (incluindo inscrições, grutas e outros fenómenos) que são vistos como tendo

um valor histórico, artístico, ou científico universal (Barbosa, 1982, 13). Outros (por exemplo, Mourão Ferreira, citado por Barbosa, 1982) argumentam que não é somente através do que vemos ou tocamos que podemos determinar, enriquecer ou melhorar o património cultural de um povo; é também através do que ouvimos, lemos, cantamos, dançamos, pensamos e imaginamos. Por outras palavras, património é todo o registo sistemático que quer os nossos antepassados, quer os nossos contemporâneos deixam para trás que é julgado essencial preservar para as futuras gerações.

O património cultural é muitas vezes confundido com Belas Artes e arqueologia, o que leva a que outras formas relacionadas com a vida do quotidiano (tais como lendas, danças, canções, tradição oral, estrutura social e artesanato) sejam negligenciadas. Em Portugal, o artesanato tradicional tende a ser aprendido através de métodos de educação informal e transmitido de geração em geração —especialmente no país. Os desenvolvimentos tecnológicos desde 1974 afectaram-no significativamente. As máquinas substituíram a força humana, a televisão substituiu os serões da família á volta da lareira, e não havia mais necessidade de usar animais ou muitas ferramentas e utensílios artesanais, que constituem um aspecto importante da herança cultural.

Existem diferenças significativas, contudo, entre o conceito Português de património e o dos países do Norte da

Europa. Na Grã Bretanha a revolução industrial extinguiu totalmente muitas tradições relacionadas com as associações de artesanato que foram importantes características da economia medieval e forneciam protecção aos seus membros e instituíam uma disciplina rigorosa para o desempenho do negócio e do comércio.

Nessa época, a economia mudou dramaticamente, transformando uma sociedade Britânica de base agrária numa sociedade industrial e de manufactura (11). A transformação resultante das técnicas de produção em série conduziu ao desaparecimento progressivo de artesãos qualificados e, como resultado desta transformação, o conceito Britânico de património, que se refere a algo estático, está ligado quase exclusivamente à ideia de preservação do passado.

Portugal não passou por uma Revolução Industrial e herança não significa sempre algo estático, que pertence apenas ao passado. Quando, em 1995, eu entrevistei Helder Pacheco, um estudioso de renome do Património Português, este explicou-me que “seria difícil para eles (os Britânicos) terem culturas tradicionais vivas. O (seu) grande problema é que a Revolução Industrial criou uma nova cultura!” Para Helder Pacheco (1995, p. 16) “o presente contém todo o passado e todo o futuro”. Por outras palavras, o desafio deste século é o de reconciliar a tradição com a modernidade.

De acordo com Helder Pacheco (1984), é a dificuldade de reconciliar o progresso e a tradição que leva os professores Portugueses a negligenciar novas formas de cultura. A sua tendência para venerar o carro de bois e a canga, e olhar o tractor como uma hereesia, reflecte uma vez mais um conceito estático de património como algo relacionado somente com o passado. Mas as ondas de emigração para França, Alemanha, Brasil, África do Sul e Venezuela nos anos cinquenta e sessenta resultaram numa transformação ambiental, visível nas casas que os emigrantes construíram nas suas cidades e vilas de origem, empregando motivos arquitectónicos dos países em que vivem agora, ou dos quais regressaram.

Ao discutir critérios de classificação de património, os críticos e *connoisseurs* sustentam pontos de vista contraditórios sobre esta matéria. Para Helder Pacheco, as casas dos emigrantes são “outra cultura” e “não podem ser consideradas património” (Helder Pacheco, 1995). Para Barbosa (1982), contudo, o património inclui estas casas, porque elas representam velhos sonhos, apesar de nada terem em comum com a arquitectura tradicional Portuguesa. Para os emigrantes, esta arquitectura simboliza a miséria, o desconforto e a fome de um passado que eles queriam deliberadamente esquecer. Os sociólogos e educadores que estudaram este fenómeno interpretam-no como um sinal de uma nova realidade cultural, e reflectindo uma neces-

sidade de auto-afirmação que devia ser respeitada. Mas o progresso económico aliado ao egoísmo, ambição, avidez e ignorância tem provocado um impacto negativo no ambiente de diversas formas. A televisão, os jornais, os sindicatos e escolas repetidamente avisam a população sobre os efeitos negativos da autoridade, planeando decisões e destruindo progressivamente o meio ambiente natural e construído (florestas, igrejas, palácios, mosteiros, artesanato, casas rurais, moinhos, etc.).

Nos Estados Unidos da América, as educadoras artísticas McFee and Degge (1977) propuseram que o meio ambiente construído constituísse um aspecto fundamental quer da Educação artística, quer da Educação ambiental. Helder Pacheco concordaria. Todos eles concordaram que a Educação deveria participar na criação e conservação de meios ambientes bem desenhados. McFee e Degge também realçam a importância de ensinar às pessoas que as soluções de design são temporárias, porque as pessoas, lugares, arte, cultura, sociedade e economias estão em constante transformação. Não é suficiente criar novas políticas: é necessário reflectir sobre a legislação e reavaliar constantemente a forma como esta é interpretada. Existe uma necessidade também, através da educação, de desafiar a alfabetização visual e preparar as pessoas para a mudança social e ambiental, novas formas de conhecimento, novas imagens, e novos fenómenos culturais.



2. Vista de Lindoso. “[...] a Educação deveria participar na criação e conservação de meios ambientes bem desenhados.”

ESTUDANTES DE MINORIAS ÉTNICAS E ESCOLAS

De acordo com Trindade e Mendes (1993) a população escolar em Portugal transformou-se dramaticamente durante os anos 70 e 80. Durante essa época, ela absorveu um grande número de crianças de ex-emigrantes que regressaram a casa e de imigrantes residentes em Portugal, a maioria dos quais eram de outros países Europeus (62), (ver Tabela 1).

Trindade e Mendes alegam que o governo foi obrigado a estabelecer um Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural/Entreculturas em 13 de Março de 1991 e a iniciar projectos pilotos experimentais interculturais em 18 escolas Portuguesas, porque a situação se tinha tornado extremamente problemática. Desde então, através da Resolução 38/93 (Maio 15, 1993), o governo responsabilizou-se pelo trabalho de desenvolvi-

mento curricular ao nível da formação de professores, desenhado com a finalidade de preparar os professores estudantes a melhorarem as relações interculturais nas escolas.

Recentes investigações demonstraram que muito poucas crianças de famílias de imigrantes vão à escola, e que apresentam uma grande quantidade de problemas de aprendizagem. De acordo com Gouveia (1994), tal facto deve-se a uma ausência de infra-estruturas sociais, associada a más condições de vida. A sociedade maioritária

discrimina as minorias étnicas. Enquanto os processos de imigração e de alojamento se tornaram extremamente problemáticos, as minorias étnicas continuam a ser exploradas no mercado de trabalho e assumem as tarefas mais árduas. Quando os membros adultos da família vão trabalhar, as crianças são deixadas sozinhas e passam o tempo nas ruas. As suas diferenças, em termos de cor, cultura, hábitos e linguagem, fazem delas um grupo social conspicuo, numa sociedade predominantemente branca.

Tabela 1. Matrículas de Grupos Culturais em cada Nível de Ensino em 1993/94

Grupos Culturais	Cabo Verde	Guiné	São Tomé	Angola	Moç	Ind./Paquistão	Macau	Timor	Ciganos	Ex-emigrant	Brasil	EU	Outros	% of total Estudantes
Oct. 1º ciclo Jul.	6683 7014	1130 1142	730 713	4390 4505	1041 1048	378 492	46 47	127 139	4317 4267	11033 10712	1130 1085	2009 2108	4887 3685	7.45 7.38
Oct. 2º ciclo Jul.	2102 2073	259 248	237 238	1733 1705	585 561	87 84	16 14	46 46	167 162	6011 5379	469 469	1367 1411	2490 2461	6.08 5.90
Oct. 3º ciclo Jul.	37 34	10 10	5 5	45 51	6 7	2 1	1 1	11 11	698 622	12 13	44 65	68 58	3.91 3.85
Oct. Secundário Jul.	1528 1623	307 308	216 234	2521 2502	1033 1006	145 152	21 25	22 34	27 37	9080 8046	679 682	2359 2343	2807 2416	5.41 5.10

Fonte: ENTRECULTURAS Base de Dados.

Muitos professores tendem a ver as crianças de outras raças e de famílias pobres como um problema e, para além disso, estas tendem a ser maltratadas por outros estudantes, que trazem preconceitos de casa para a escola. De acordo com uma organização anti-racista, a relutância do governo, durante os anos 80 e os primórdios dos 90,

em reconhecer a discriminação é um problema racial, e reflecte-se na sua recusa em legislar sobre esta matéria quer em termos de educação quer no âmbito político; os meios de comunicação têm exposto violações flagrantes dos princípios de igualdade no artigo 13º da Constituição (Frente Anti Racista 1994). Segundo esse grupo activista,

a discriminação e a desigualdade deveriam ser sistematicamente condenadas e punidas uma vez que todos os cidadãos têm os mesmos direitos sociais e são iguais perante a lei.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL EM ESCOLAS DO 2º CICLO — EXEMPLOS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

A Educação patrimonial tem sido considerada uma importante componente do currículo nacional desde a revolução democrática, quando as escolas foram transformadas em locais de resposta crítica aos seus meios e comunidades envolventes. Em 1974, a Educação tornou-se uma ferramenta de desenvolvimento social direccionada para o desenvolvimento do pensamento crítico dos estudantes e das suas capacidades ao nível das tomadas de decisão, preparando-os para a vida do quotidiano e desenvolvendo as suas capacidades pessoais e sociais (Ministério da Educação, 1975).

A partir desta época as finalidades da Educação ao nível do 2º ciclo têm estado ligadas a questões de preservação cultural e do património. Isto só foi possível porque a nação finalmente se tornou numa democracia com liberdade de expressão e pensamento. No entanto, é trivial no discurso político de hoje afirmar que a educação necessita de abordar mais de perto as preocupações contemporâneas, económicas, sociais e culturais (Constituição Portuguesa da República, 1975, art. 74); e que esta deve tornar-se mais sensível

ao pluralismo e contribuir mais profundamente para o desenvolvimento dos valores culturais, da linguagem, da história e da identidade da nação (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986, artigos 7 e 8, números 46/86).

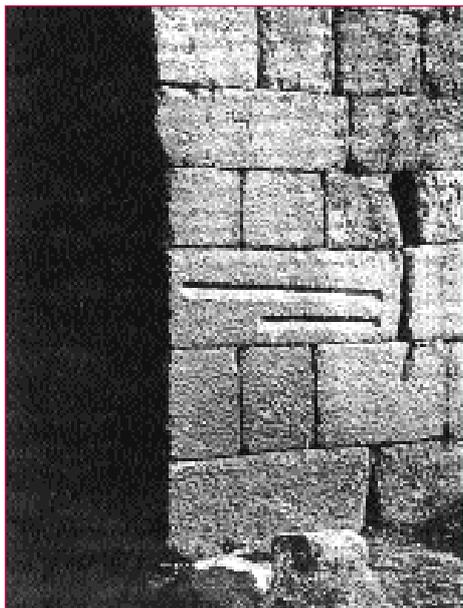
Os projectos experimentais curriculares iniciados nas escolas de 2º ciclo desde 1974 têm tentado promover novas formas de Educação patrimonial. O facto de professores e estudantes serem encorajados a expressar as suas ideias abertamente coloca-os em posição de responder às mudanças sociais, políticas e económicas que têm afectado a sociedade Portuguesa e todas as áreas curriculares ou disciplinas nos últimos trinta anos.

Em particular, estas mudanças são:

1) A chegada de povos não-Ocidentais das ex-colónias (Angola, Moçambique, Cabo Verde, S. Tomé e Príncipe, Guiné-Bissau) e do território de Macau, e o retorno dos Portugueses emigrados (especialmente França, Alemanha e Canadá);

2) desenvolvimentos tecnológicos que resultaram em mudanças fundamentais de estilo de vida (por exemplo, a instalação da electricidade na maior parte das pequenas aldeias, o que permitiu a todos acesso à radio e à televisão), e contribuíram assim para o aumento do índice de literacia; e

3) a desertificação de muitas áreas rurais de Portugal causada pela larga escala de emigração e a rápida urbani-



3. Medidas da vara e do côvado impressas no granito, Sortelha.

zação de áreas à volta das grandes cidades, especialmente de Lisboa e do Porto.

A educação patrimonial na disciplina de Educação Visual e Tecnológica, como acontece com a maioria das disciplinas do 2º ciclo, tem falhado no tipo de resposta que oferece à questão da diversidade cultural da sociedade Portuguesa, tanto do passado como do presente. O seu foco principal tem sido o desenvolvimento do sentido de identidade cultural nacional das crianças e do orgulho na sua herança Europeia/Portuguesa. Contudo, as mudanças sociais, políticas, económicas, culturais, científicas e tecnológicas desde 1974 tem resultado em diversas interpretações de



4. Feira em Ponte de Lima.

património. A investigação folclórica, por exemplo, tem examinado transformações estilísticas e funcionais em termos de cultura material e oral e que ao longo dos tempos tem revelado formas ocultas de aculturação (Bernardi, 1978).

Muitos dos artefactos culturais do Norte de Portugal perderam a sua função original no decorrer dos últimos 20 anos, preenchendo hoje em dia outro tipo de funções (por exemplo, as cangas dos bois são hoje usadas como bengaleiros ou costas de bancos), ou tornaram-se representações de orientação de consumo para turistas.

Embora o sistema escolar desempenhe um papel de liderança no desenvolvimento da compreensão e apreciação do património, não existe uma crítica educativa relacionada com a Educação patrimonial. Relativamente à Educação sobre o património artístico, por exemplo, a maioria dos museus em Portugal não tem ligações com as escolas, apesar do facto das visitas aos museus terem aumentado de um

milhão de visitantes em 1960 para cerca de sete milhões em 1993 (Barreto e Preto, 1996).

Uma vez que estes dados estatísticos não se referem apenas às visitas a museus, mas também a palácios, igrejas e outros monumentos, suspeito que estes dados sejam problemáticos. O aumento deve-se provavelmente, em parte, à tendência presente de conduzir as visitas escolares não apenas a locais tradicionais de cultura, mas também a oficinas, fábricas, quintas, parques naturais, feiras e outros. Ao longo da minha experiência constatei que os professores de arte que visitam os locais culturais, que colecionam e ensinam cultura material (canções, lendas, artefactos e jogos tradicionais) não gastam muito tempo a reflectir sobre os contextos históricos. No entanto, segundo as directrizes curriculares do 2º ciclo, os professores de diversas disciplinas nas escolas devem trabalhar dentro de uma estrutura interdisciplinar na abordagem das questões de património (entendidas como abraçando a cultura popular e a chamada cultura erudita, o ambiente natural e construído).

Assim, uma finalidade descrita da Educação Musical (Ministério da Educação, 1975, 215), por exemplo, é “aumentar a consciência da necessidade de conservar o património cultural; avaliar o Património Cultural Português; identificar conceitos musicais em diferentes tipos de trabalho, eras e culturas, e características da música Portuguesa”. As finalidades do currículo de Português são aumentar o conheci-

mento e a compreensão da forma de documentar e registar as produções orais e literárias, e melhorar a capacidade dos estudantes para a abordagem de padrões regionais e socio-linguísticos (53). Os objectivos específicos referem o “capacitar os estudantes a identificarem-se com a literatura da nação”, e “desenvolver a sua apreciação em relação à língua Portuguesa como uma forma de património nacional que liga diferentes povos” (53).

Do mesmo modo as disciplinas de História e Geografia têm a finalidade de “ajudar os estudantes a situarem-se no seu próprio país e no mundo, alargando as suas noções operativas de espaço e tempo e fornecendo informações sobre Portugal”; “estimular a correcção de hábitos em lidarem com a realidade física e social”, e “a ensinarem técnicas básicas de pesquisa e de organização de informação” (81). O currículo da disciplina de Ciências determina que se “desenvolva a consciência dos estudantes para a necessidade de conservar o património natural e construído” (85). Alguns destes objectivos também contemplam preocupações multiculturais ou interculturais. Por exemplo, “demonstrar atitudes de respeito por e solidariedade para com as pessoas e povos de diferentes culturas” (83) e celebrar o património natural, cultural, regional e nacional.

Actualmente, muitos países estão a reavaliar o conceito de património cultural e a sua contribuição para a identidade nacional. A cultura material é uma componente crucial da identida-

de cultural nacional, e este aspecto reflecte-se no currículo das escolas do 2º Ciclo do Ensino Básico. Nos tempos presentes, uma grande parte de artesanato tradicional, de lendas, de música tradicional e de tradições orais estão rapidamente a desaparecer, e os professores e estudantes estão muitos interessados em desenvolver a investigação histórica e etnográfica (por exemplo, registando e classificando artesanato, música e contos orais). Os meios de comunicação estão a tentar promover uma compreensão maior do valor do seu património cultural nas escolas e comunidades. Uma das finalidades referidas no programa de Educação Física ao nível do 2º Ciclo do Ensino Básico é a do ensino de jogos populares tradicionais. Assim, a educação patrimonial tem lugar nas aulas através de actividades tradicionais e lúdicas, de acordo com as características culturais da respectiva região (242).

Seguem-se alguns exemplos de projectos relacionados com o estudo do património, organizados por professores da disciplina de Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica, Português e História na região de Viana do Castelo, no Norte de Portugal, onde eu vivo e trabalho.

EXEMPLOS DE PROJECTOS EDUCATIVOS NO 2º CICLO

O primeiro exemplo refere-se ao trabalho apresentado pelos estudantes da Escola do Ensino Básico EB2, 3 Car-

teado Mena em Darque, num festival em Lisboa, organizado pela EXPO 98. Segundo a professora de Educação Musical que foi responsável por essa iniciativa, Fátima Simões, os jovens estão a perder o interesse pela música folclórica, e este projecto pretendia contribuir para uma mudança de atitudes a este respeito. O trabalho apresentado é o resultado de um longo trabalho de sensibilização para a afirmação da identidade cultural dos alunos ao nível da música. Este projecto foi precedido pela criação de um clube de música, que pretendeu motivar não só os alunos, como também os professores, pais e funcionários da escola para um maior conhecimento da música tradicional como uma das formas mais importantes de entretenimento das comunidades locais.

Outro exemplo que aqui se apresenta refere-se ao trabalho de um grupo de professores das disciplinas de Educação Musical, Educação Visual e Tecnológica e História que envolveu 300 alunos do 2º ciclo do Ensino Básico da Escola EB de Vila Praia de Âncora. Esses professores trabalharam com a colaboração de um grupo de pais dos alunos na organização de uma feira medieval no centro desta vila. O objectivo do projecto foi o de recriar uma imagem tão credível quanto possível da vida no séc. xv, um período que influenciou fortemente a cultura Portuguesa. Esta actividade contribuiu para aumentar o conhecimento desses estudantes e respectivas famílias relativamente ao seu passado histórico.

“África Amiga” foi outro projecto relacionado com o estudo do património que me parece importante que seja aqui mencionado, e que envolveu a colaboração de professores de História, Educação Musical e Educação Visual e Tecnológica da Escola EB2, 3 Carteados Mena, de Darque, na criação de um carro alegórico para um cortejo carnavalesco da cidade de Viana do Castelo. O carro representou uma cena da vida do quotidiano em Moçambique. Esta iniciativa interdisciplinar deu resposta a uma campanha lançada pelo governo Português a nível nacional, e apoiada pela televisão, rádio e imprensa com a finalidade de recolher fundos para a aquisição de medicamentos, comida e roupas para as pessoas de Moçambique. O cortejo carnavalesco foi financiado pela Câmara Municipal da cidade de Viana do Castelo e pretendeu informar e sensibilizar a população local para os sérios problemas económicos e sociais de Moçambique. Para além disso o carro serviu para anunciar uma noite de recolha de fundos organizada pela Escola no Teatro Municipal local que envolveu a participação de ex-estudantes e professores da escola de Darque, professores de outras instituições educativas e artistas convidados.

Infelizmente, o carro alegórico reforçou estereótipos e preconceitos existentes acerca dos países em desenvolvimento, apresentando as mulheres Moçambicanas como primitivas, usando saias de sisal, lenços nas cabeças e a viverem em *cubatas*. Membros da comunidade local Africana colabora-

ram com os professores e os estudantes na recriação da cena da vida do quotidiano. A música baseou-se em exemplos adquiridos no Museu de Etnologia de Coimbra. A comunidade negra pensou que os professores estavam a adoptar atitudes liberais ao celebrarem a sua cultura desta forma, mas os resultados sugerem que 22 anos de princípios democráticos não conseguiram ainda mudar valores e atitudes preconceituosas.

O PATRIMÓNIO NA EDUCAÇÃO VISUAL E TECNOLÓGICA: UMA CRÍTICA

Em 1992, as duas disciplinas de “Educação Visual” e “Trabalhos Manuais” uniram-se numa só com o nome de “Educação Visual e Tecnológica”. A minha experiência na área do ensino artístico levou-me a acreditar que, hoje em dia, um dos principais problemas no ensino do conceito de património artístico é o negligenciar da história de Arte Portuguesa numa perspectiva multicultural. As estratégias usadas no ensino da história são culturalmente tendenciosas e ignoram a influência na nossa arte das culturas indígenas do passado colonial Português.

William *et al.* (1992), por outro lado, argumentam que a educação está estruturada desta forma de modo a permitir que se mantenha que o mito da cultura do colonizador se imponha à do colonizado. Stoer e Cortesão (1995), citando Da Ponte, notam que, “a intenção foi a de assimilar os Africanos

através da língua Portuguesa, educação, instrução e Cristianismo. Tendo adquirido uma forma de vida ‘civilizada’, ser-lhes-iam garantidos os mesmos privilégios legais que aos nascidos Portugueses” (40). Práticas actuais são dirigidas a assegurar a assimilação cultural, uma vez que os professores de arte têm ainda a tendência a ver a população escolar como sendo homogénea, ignorando o multiculturalismo.

Este aspecto provavelmente explica porque é que o currículo oficial confere pouco ou nenhum valor à dimensão transcultural da herança colonial (como foi evidenciado na documentação do Currículo Nacional em 1992 e nos manuais escolares). Para Williams (1992) a inclusão da arte de duas ou mais culturas é essencial num currículo artístico que forneça a base para a discussão necessária sobre diferenças e semelhanças culturais. Presentemente, a educação artística em Portugal perpetua a desigualdade, e luta contra a possibilidade das crianças compreenderem o conceito de cultura como um corpo de tradições, conhecimentos, costumes e práticas de povos particulares, que é influenciado pelo passado, e que tem sido continuamente recriado como resposta às interações multiculturais.

Outra razão é a reacção contra o currículo artístico do tempo da ditadura. Até 1974, o currículo reflectia a tradição educativa clássica Europeia e os valores estéticos elitistas das pessoas no poder nessa época (Pacheco, 1984). Embora o conceito de património fosse

utilizado em referências à conservação e ao desenvolvimento da compreensão do património nacional, não era central ao currículo artístico. Os exemplos visuais dos manuais favoreciam em particular a conservação da “alta cultura” do passado, em particular com referência à arquitectura e Belas Artes (Barbosa, 1982, 13). Era esperado que os estudantes aprendessem noções sobre património artístico de forma a desenvolver o orgulho no passado imperial Português.

Depois da revolução, estes valores elitistas foram fortemente criticados e os currículos basearam-se em princípios humanistas, e/ou social-reconstrucionistas. Os museus, as colecções privadas e os arquivos eram estigmatizados como elitistas e “mortos”, e contrastavam desfavoravelmente com as “tradições vivas”. O ensino artístico reflectia a sociedade contemporânea e as actividades estéticas das pessoas da classe trabalhadora. Desenvolveram-se ideias pioneiras sobre património, particularmente por Pacheco (1977, 1993, 1995); Alarcão (1987); Barbosa (1982); Telmo (1986) e Torres (1995). Durante um período radical de mudança social, tem vindo a acumular-se em Portugal um corpo de conhecimento sobre os ricos padrões culturais, que não podia ter sido discutido durante a ditadura. Este foi identificado e analisado referindo-se à vida do quotidiano e aos numerosos problemas sociais e ambientais.

Infelizmente, os estudantes têm sido encorajados a desenhar ou recriar cenários nas aulas de arte empregando

uma pedagogia e critérios formalistas. A análise histórica em profundidade que é necessária para desenvolver uma compreensão do contexto sociocultural da arte, tem sido negligenciada. Estas fragilidades têm-se complicado pela tendência crescente em organizar actividades artísticas de forma superficial, de forma a satisfazer a ânsia constante dos estudantes pela novidade. Por essa razão, a história acabou por ser vista como irrelevante para o desenvolvimento artístico dos estudantes (APECV, 1994).

Como com a maior parte das outras disciplinas, o currículo artístico contemporâneo falha em reconhecer historicamente ou no momento presente a diversidade da cultura Portuguesa. O conceito de património tal como manifestado na Educação artística é etnocêntrico. Os programas do 2º Ciclo não se referem aos efeitos transculturais do colonialismo e a cultura emigrante dos dias de hoje é ignorada pela maioria dos professores (Baptista, 1994). Esta situação é preocupante à luz das directrizes pedagógicas humanistas do Ministério da Educação, introduzidas em 1974 (Stoer e Dale, 1987).

Como consequência destas directrizes, contudo, os professores de arte têm idealizado uma série de estratégias para abordar a herança cultural local nas regiões, apontando soluções para problemas detectados a nível local. Começando como uma análise crítica de uma situação/problema específica, a sua principal preocupação tem sido a de alertar a atenção dos estudantes

para questões sociais na comunidade local. De acordo com um documento do Ministério da Educação (Currículo Nacional, 1975), os estudantes deviam ser educados em primeiro lugar para a vida na comunidade local, levando-os a compreender que os seus costumes e tradições irão desenvolver-se mais depressa que nunca no futuro, como consequência das transformações políticas e do progresso científico e tecnológico. O mesmo documento apela aos professores com uma visão cultural e uma consciência cívica que irão iniciar programas escolares de longa duração, críticos e criativos.

Até hoje, o Portugal rural mantém uma tradição notável de costumes locais expressos nos carnavais anuais e nas tradicionais peregrinações. Cada região é diferente, mas especialmente no Norte, existem dezenas de romarias nas aldeias nas quais velhas canções e danças são representadas. Os professores de arte tentam desenvolver o conhecimento e compreensão dos estudantes em relação a esta cultura tradicional, rica e espontânea, com a finalidade de promover e manter a identidade cultural local e nacional, procurando orientar os estudantes, de uma maneira geral, para a compreensão dos valores e atitudes tradicionais da comunidade através da realização de decorações para as festas locais, ensinando técnicas tradicionais de modelação em barro e de utilização do papel, ilustrando histórias a partir do estudo de lendas, levando à cena obras de teatro, e muitas outras activi-

dades. Portugal tem uma tradição riquíssima, ainda viva, de trabalho artesanal sob a forma de olaria, bordado, renda, pintura manual de mobiliário, cestaria e ourivesaria, latoaria, ferro forjado, trabalhos em madeira e muitos outros que fazem parte integral da vida local. Os professores de arte encorajam a preservação de tais tradições ao ensinarem aos seus alunos as respectivas técnicas, e fornecendo a necessária informação (embora de forma bastante superficial) acerca das suas funções originais e significados.

Enquanto o crescimento do industrialismo urbano está a afectar as transformações estéticas nas sociedades de consumo por todo o lado, a tradição e a modernidade coexistem e os professores de arte têm um papel importante a desempenhar neste sentido. Em Portugal, os professores identificaram a necessidade de promover os valores e a cultura populares para contrabalançar as influências dos valores estrangeiros, e o conceito de arte como comunicação visual está a ganhar terreno. Os seguintes projectos artísticos relacionados com o património em escolas de 2º ciclo, na região de Viana do Castelo, reflectem formas diversas que em Portugal se tem adoptado para responder, desde 1974, ao fim de um império que data do séc. XV e de 50 anos de ditadura.

FESTAS ESCOLARES E CELEBRAÇÕES RELIGIOSAS

Tanto o Natal como o S. João são celebrados por todo o país como acon-

tecimentos religiosos. O S. João tende a assumir também um carácter profano. Toda a gente dança nas ruas, salta fogueiras à noite e bate nas cabeças com alhos e martelos de plástico. Nas escolas estas celebrações mais profanas, orquestradas geralmente pelos professores de arte, são ocasião para as festas e representações teatrais e musicais nas escolas. Os estudantes desenvolvem os seus conhecimentos no domínio dos costumes e práticas rituais tradicionais. A preparação deste tipo de actividades demora normalmente dois ou três meses, durante os quais os estudantes adquirem uma série de skills práticos, artísticos e culturais. Para Margarida Coelho, uma professora de arte que leccionou na Escola do Olival, Vila Nova de Gaia, tais projectos têm a finalidade de alargar a compreensão e respeito dos estudantes em relação à sua formação cultural, e de unir toda a comunidade escolar à volta de trabalho interdisciplinar.

EXPOSIÇÕES

Os projectos de arte e património resultam, por vezes, em exposições. Os estudantes da Escola 2, 3 Frei Bartolomeu dos Mártires em Viana do Castelo, têm realizado muitas exposições e uma delas, que foi muito bem sucedida, relacionou-se com o tema do mar. O mar sempre foi de vital importância para Portugal, não só como rota de comércio com outros continentes, mas também como um grande recurso económico. Alguns tópicos que a exposição abor-

dou relacionaram-se com métodos de pesca tradicional, a indústria de construção naval e a vida das docas. Duas das finalidades mencionadas por um dos professores que colaborou nesta exposição foram a de alertar os estudantes para o desaparecimento de muitas destas tradições, e para os problemas ambientais. Os estudantes exploraram meios de expressão relevantes nas aulas de arte, aprendendo técnicas rudimentares e usando materiais reciclados, com a intenção de aumentar a sua compreensão de objectos naturais e feitos pelo Homem como “artefactos culturais”, que são evidências físicas de culturas onde estas existem. Também se previu que os alunos iriam desenvolver uma melhor compreensão do seu significado e função social.

Tanto este como o projecto anterior foram estruturados como uma série de tarefas de resolução de problemas, que implicaram que os alunos investigassem a cultura local. Esta investigação não foi alargada a outras culturas.

MÁSCARAS

Todas as escolas em Portugal celebram anualmente o Carnaval em Fevereiro, actividade essa que os alunos apreciam muito. Os professores de arte, por vezes, referem-se às “culturas primitivas” ao lidar com as máscaras. Mas os diversos manuais em que se baseiam como recurso material e para obterem instruções técnicas tendem a

representar o trabalho de artistas contemporâneos como Picasso, que foram influenciados pela arte não-Europeia e negligenciaram a explicação sobre as suas fontes de inspiração. Noutra aula de arte da Escola 2, 3 Frei Bartolomeu dos Mártires, os estudantes fizeram máscaras, depois de terem estudado exemplos de África, Ásia, Brasil e Austrália, com uma variedade de formas e significados simbólicos. Através deste projecto, a professora Paula Faustino procurou conseguir que eles aprendessem que a arte é uma construção cultural, e uma força vital para o desenvolvimento de um sentido de identidade global. Projectos como este são determinados através da discussão e do acordo mútuo entre estudantes e professores. Os critérios para a escolha dos temas são a relevância para as necessidades e interesses declarados pelos alunos, e a política do Conselho Pedagógico das escolas, que estipulam pelo menos um projecto interdisciplinar por ano e por escola.

Muitos professores se preocupam com a falta de disciplina nas escolas, e concretamente nas cantinas. Uma professora de Educação Visual e Tecnológica, Margarida Coelho, com o apoio de professores da disciplina de Português da Escola EB 2, 3 Teixeira Lopes em Vila Nova de Gaia resolveram desenvolver um projecto, de forma a chamar a atenção para este problema. Assim, ajudaram os seus alunos a escrever um poema para o cortejo carnavalesco da cidade e a realizarem máscaras com um simbolismo satírico.

PROJECTOS MULTICULTURAIS

O crescimento de teorias sociológicas e antropológicas desde 1974 influenciou fortemente os currículos do 2º Ciclo do Ensino Básico. A compreensão social preconizada nos objectivos do Ensino Básico procura “proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação” (D.R.E.L., 1992, 11), e espera-se que os professores encorajem os estudantes a valorizar o pluralismo e a “fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional” (D.R.E.L., 1992, 11). Embora viva em Portugal gente de todo o mundo, persiste a ignorância das suas culturas e países de origem. Os materiais de ensino sobre culturas não-Ocidentais tendem a ser estereotipados e culturalmente tendenciosos. As representações sociais dos países em desenvolvimento enfatizam os aspectos negativos desses povos e países, que estiveram sob o domínio colonial Português (ao representá-los como subdesenvolvidos economicamente ou em situações de subserviência). Os professores que tentam abordar a diversidade cultural nas suas aulas de arte, enfrentam enormes obstáculos devido à falta de recursos (visuais e verbais), e à sua preparação inadequada.

Num projecto intitulado “A Lenda de Vila Nova de Gaia”, os estu-

dantes decidiram investigar a origem do nome da sua cidade. Para tal tiveram de estudar a cultura Árabe uma vez que, de acordo com a lenda, Gaia era uma princesa Árabe. Foi um trabalho muito árduo devido à falta de recursos. Como resultado, os alunos produziram uma série de ilustrações coladas em folhas de papel emolduradas por motivos geométricos. Este projecto introduziu os alunos na cultura Árabe, embora o seu conteúdo cultural tenha sido superficialmente abordado relativamente à componente histórica sobre as conquistas e influências dos Mouros na Península Ibérica. Embora estes professores de arte fossem sensíveis ao multiculturalismo, não sabiam como implementá-lo. Uma vez que este projecto falhou em relação ao facto de não ter avaliado criticamente o conceito de diferença, ele acabou por contribuir para aumentar preconceitos culturais, ao apresentar a cultura Moura como “exótica”, em vez de a incluir como uma componente significativa do património artístico Português.

Mason (1988) argumenta que os projectos multiculturais deviam proporcionar aos alunos acesso ao conhecimento, skills e compreensão que eles necessitam para funcionar eficazmente não apenas na sua sociedade, mas na comunidade global. Embora a arte e a história estejam intimamente ligadas no currículo Português do 2º Ciclo, parece que o estudo da história da arte apenas tende a promover a perspectiva do colonizador. A história da opressão é menosprezada. Imagens racistas de

Africanos e dos índios Brasileiros, que os representam como inferiores ou menos inteligentes que o povo Português, não são analisadas e criticadas pelos estudantes nas escolas.

CONCLUSÃO

Podemos concluir através desta análise que a teoria e prática da educação artística e patrimonial é etnocêntrica. Os valores dos professores de arte em Portugal não reflectem a sociedade historicamente multicultural à qual pertencem. Negligenciam a abordagem das manifestações artísticas de culturas não-Ocidentais do passado e do presente com quem Portugal se relacionou, e de questões globais. Os métodos curriculares reforçam valores sociais negativos e estereótipos, e perpetuam a desigualdade racial.

Tal como outros países Europeus, Portugal está a tornar-se altamente multirracial. É um facto evidente que muitos dos estudantes não-Europeus e filhos de imigrantes são marginalizados e não têm sido bem sucedidos no nosso sistema de ensino. Durante os últimos vinte anos, muitos outros países Europeus têm vindo a desenvolver políticas e práticas educativas com a finalidade de aumentar a igualdade de oportunidades para os membros das minorias étnicas e desenvolver a consciência da diversidade cultural. Em Portugal, contudo, este problema está apenas agora a emergir. Desde 1992, o currículo artístico tem sido estruturado

de tal forma que muitos dos projectos patrimoniais promovem apenas o nacionalismo e não requerem uma compreensão da diversidade cultural. As intervenções actuais do governo em termos de educação multicultural nas escolas e em algumas universidades não são suficientes. Entretanto, os alunos continuam a ser educados dentro de uma estrutura que privilegia tendências culturais e valores segregacionistas. Tendências curriculares que privilegiam a uniformização e homogeneização necessitam de ser corrigidas. Os educadores artísticos Portugueses necessitam de estudar as estratégias multiculturais de reforma educativa de outros países, e avaliar criticamente a sua adequação aos seus próprios contextos.

REFERÊNCIAS

- Alarcão, I. (org.) (1996): *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*, Porto, Porto Editora (colecção CIDInE).
- APECV (Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual) (1994): *Imaginar*, Aveiro, Tipave.
- Araújo, J. A. (1962): *Arte paisagística e arte dos jardins em Portugal*, vol. I, Lisboa, Direcção Geral dos Serviços de Urbanização.
- Baptista, P. (1994): "O racismo é uma ameaça aos direitos e igualdade da pessoa humana", *Dossier Antiracista*, 1, 10-11.

- Barbosa, P. G. (1982): "Património cultural", *Cadernos FAOJ*, Series A. (20), Lisboa, Edições FAOJ.
- Barreto, A., e C. Preto (1996): *Portugal 1960-1995*, Lisboa, Jornal Público.
- Bernardi, B. (1978): *Introdução aos estudos etno-antropológicos*, Lisboa, Edições 70.
- Boxer, C. R. (1988): *Relações raciais no império colonial Português, 1415-1825*, Porto, Afrontamento.
- Carvalho, M. (1996): "Interculturalidade e educação para a cidadania global", *Diálogo Entreculturas*, 17, 2.
- Centro Entreculturas (1993): *Escola e sociedade multicultural*, Lisboa, Ministério da Educação.
- City and Guilds (1978): "Vocational and educational training over the centuries", *Crafts and heritage*, 7, Strasbourg, Council of Europe, 11-13.
- Constituição da República Portuguesa (1989) (2ª revisão), Aveiro, Estante Editora.
- Despacho normativo núm. 63 de 18/2/91, *Diário da República (DR) núm. 60, Séries I-B* (Secretariado Coordenador de Programas de Educação Multicultural).
- Dias, J. S. (1982): *Os descobrimentos e a problemática cultural do séc. XVI*, Coimbra, Universidade de Coimbra.
- Direcção-Geral do Ensino Básico (DGEBS) (1973): *Cadernos do professor do 8º grupo*, Direcção Geral do Ensino Básico.
- ___ (1975): *Caderno B*, Lisboa, Ministério da Educação.
- ___ (1975-1978): *Programas do ensino preparatório*, Lisboa, Ministério da Educação.
- Direcção Geral dos Ensinos Básico e Secundário (DGEBS) (1991): *Organização curricular e programas: 1º, 2º e 3º ciclos*, Lisboa, Ministério da Educação.
- ___ (n/d): *Guião orientador de programas interculturais*, Ensino Básico.
- Duarte, A. (1993): *Educação patrimonial, guia para professores, educadores e monitores de museus e tempos livres*, Porto, Porto Editora.
- ___ (1994): *Educação patrimonial*, Lisboa, Texto Editora.
- Frente anti-racista (1994): *Dossier antiracista*, 1, Lisboa, Artes Gráficas.
- Galvão-Roxo (1967): *O desenho na gravura, escultura, nas artes e ofícios*, Lisboa, Direcção do Ensino Primário.
- Gouveia, M. (1994): "Racismo institucional e premeditado", *Dossier Antiracista*, 1, 30-31.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), 14 oct 1986, articles 7, 8, e 74.

- Mason, R. (1988): *Art education and multiculturalism*, London, Croom Helm.
- Mcfee, J. K. (1961): *Preparation for art*, Belmont, CA, Wadsworth Press.
- ___(1991): “Change and the cultural dimensions of art education”, unpublished paper, University of Oregon.
- Ministério da Educação (1975): *Caderno B: documentação e textos de apoio*.
- ___(1991): *Organização Curricular e Programas*, vol. I, Lisboa, M.E.
- Moura, A. (1993): *Effects of prior learning and a specialist art course on acquisition of art vocabulary of Portuguese student teachers*, unpublished MA Dissertation, de Montfort University, Leicester.
- ___(1999): “Art patrimony in Portuguese middle schools: problems of cultural bias”, en D. Boughton e R. Mason (eds.), *Beyond multicultural art education: international perspectives*, Germany, Waxmann Verlag GmbH, 115-133.
- Pacheco, H. (1977): “Um Povo, uma cultura: cultura popular e socialismo. Tentativa de uma clarificação necessária”, *O Professor*, 3, 37-39.
- ___(1984): “Renovação pedagógica”, *O Professor*, 69, 27-54.
- ___(1985): *Património cultural popular: ambiente dos homens*, Porto, Areal Editores.
- ___(1993): “Repensar a ideia de património”, *A Razão*, 34, 55-57.
- ___(1995): “A Etnografia portuguesa é preconceituosa”, *Matosinhos*, 10, 2-16.
- Pacheco, J. A. (1995): *O pensamento e a acção do professor*, Porto, Porto Editora.
- Resolução do Conselho de Ministros, núm. 38, 15/5/93, *Diário da República*, 113, I Series B.
- Secretariado coordenador dos programas de educação multicultural (1993): *Projecto de educação multicultural Forma*, Lisboa, DEB/ME.
- ___(1995): *Educação intercultural. abordagens e perspectivas*, Lisboa, ME.
- Serrão, J. (1981): *A estrutura social, ideológica e sistema de ensino. Sistema de ensino em Portugal*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Stoer, S. R., e L. Cortesão (1993): “Inter/Multicultural Education on the European (semi) Periphery: notes on an action research project in four Portuguese schools”, *European Journal of Intercultural Studies*, 6 (1), 37-45.
- Stoer, S. R., e R. Dale. (1987): “Education, state and society in Portugal, 1926-1981”, *Comparative Education Review*, 31, 3.
- Telmo, C. (1986): *O património e a escola, do passado ao futuro*, Lisboa, Texto Editora.

Torres, C. (1995): “O património e a conservação: o que é o património?”, paper presented at Universidade Portucalense Infante D. Henrique, Porto, Departamento de Ciências Históricas, Instituto de Conservação e Restauro.

Trindade, M. B., e M. L. Mendes (1993): “Portugal: a profile of intercultural education”, *European Journal of International Studies*, 4 (2), 59-65.

Williams, L. R. (1992): “Determining the multicultural curriculum”, en E. B. Vold, *Multicultural education in early childhood classrooms*, United States Library of Congress cataloging, 7-12.

Williams, L. R., W. De Caetano, C. C. Harrington e I. R. Sutherland (1985): *A multicultural, bilingual approach to teaching young children*, California, Addison-Wesley.



MOURA, Anabela: “Uma crítica multicultural ao ensino do património artístico nas escolas portuguesas do 2º ciclo”, *Revista Galega do Ensino*, Xunta de Galicia, núm. 34, febreiro, 2002, pp. 191-213.

Resumo: Em Portugal é confiado ao sistema escolar a função primordial de contribuir para a compreensão e preservação do Património e os estudos sobre Património são um elemento importante na Educação Visual e Tecnológica (EVT) do 2º Ciclo do Ensino Básico. Um problema central no seu estudo é que o sistema escolar tem falhado na consecução das finalidades atrás descritas, porque o ensino deste conteúdo é feito de uma forma muito etnocêntrica. A abertura das fronteiras nacionais e culturais forçou os educadores a repensarem e reavaliarem os currículos, a reconhecerem a existência de outras concepções para além das Europeias, do Património cultural e das contribuições para a identidade de cada pessoa e da sua auto-estima.

Palabras chave: Educação. Artes Visuais. História da Arte. Património. Etnocentrismo. Multiculturalidade.

Resumen: En Portugal se ha confiado al sistema escolar la función primordial de contribuir a la comprensión y preservación del Patrimonio, siendo los estudios sobre el Patrimonio un elemento importante en la Educación Visual y Tecnológica (EVT) del 2º Ciclo de la Enseñanza Básica. Un problema central en su estudio es que el sistema escolar ha fallado en la consecución de las finalidades antes descritas, porque la enseñanza de este contenido se ha hecho de manera muy etnocéntrica. La apertura de las fronteras nacionales y culturales ha forzado a los educadores a repensar y reevaluar los currículos, a reconocer la existencia de otros conceptos ajenos a los euro-

peos, del Patrimonio cultural y de las contribuciones a la identidad de cada persona y de su autoestima.

Palabras clave: Educación. Artes visuales. Historia del Arte. Patrimonio. Etnocentrismo. Multicultura.

Summary: In Portugal the school system has been entrusted with the essential function of encouraging the understanding and preservation of cultural heritage. Moreover, the studies on cultural heritage are an essential element of Visual and Technological Education (EVT) in the Second Cycle of Basic Teaching. The main problem in relation to these studies is that the school system has failed to achieve the aforementioned goals, because the contents have been taught in a very ethnocentric way. The opening of national and cultural frontiers has forced teachers to rethink and reevaluate curricula, to recognize the existence of other concepts different from the European, of cultural heritage and of the contributions to people's identity and self-esteem.

Key-words: Teaching. Visual arts. Art history. Cultural heritage. Ethnocentrism. Multiculture.

—Data de recepción da versión definitiva deste artigo: 5-10-2001.

