

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA NA REGIÃO AUTÓNOMA DA MADEIRA: CONQUISTAS E DESAFIOS

Maria Natalina Faria Cristóvão Santos

Centro de Investigação em Educação, Universidade da Madeira, Campus da Penteadá, 9020-105 Funchal.

E-mail: mcsantos@staff.uma.pt.

RESUMO

Na década de 80, deu-se início a um percurso na área da educação artística que contribuiu, em larga medida, para o atual panorama cultural da Região Autónoma da Madeira. Através de um projeto piloto em duas escolas do 1.º CEB, na área da expressão musical, ao qual se juntou dois anos depois a expressão dramática, assistia-se aos primeiros passos de uma prática, que se foi desenvolvendo e consolidando em termos de gestão curricular. Todo o caminho percorrido até a atualidade, representa muitas conquistas, mas também muitos desafios, nem sempre fáceis de gerir, desafiando políticos e principais responsáveis no modo de entenderem as práticas curriculares na área das artes.

Neste âmbito, com este artigo, pretende-se fazer um roteiro, enunciando as várias etapas de quase 40 anos de práticas artísticas no ensino genérico, sistematizando o moledo inicial, enquadrando os caminhos que se foram trilhando e situando as principais soluções encontradas para a consolidação de um modelo que é uma referência no panorama educativo, na área da Educação Artística.

INTRODUÇÃO

A Educação Artística tem sido alvo de atenção por parte de teóricos e práticos da educação, em muitos países. Apesar da sua inclusão no plano dos discursos, a prática revela, ainda, uma consciência deficiente da necessidade de proporcionar programas de educação artística coerentes a todos os alunos, desde o início da escolaridade.

As “reformas” na educação artística, ainda que algumas vezes não se tenham passado do plano das intenções, fazem parte de um processo que tem gerado uma participação, relevante, por vários intervenientes que estão ligados ao processo educativo. Esta diversidade de intervenientes e a consequente pluralidade de perspetivas têm demarcado a subjetividade que as artes encerram. Não obstante, num ponto, estão praticamente todos de acordo: a insatisfação generalizada face ao cenário atual.

Estas preocupações vêm já de longa data, tendo-se percorrido um longo caminho na perspetiva de uma presença efetiva das práticas artísticas no percurso educativo do aluno, sendo disso exemplo a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro, na qual se assume oficialmente e pela primeira vez em Portugal, de modo claro e evidente, que a arte é um contributo importante na formação integral do ser humano e, como tal, deve fazer parte integrante do sistema educativo.

Das várias experiências que se foram realizando em Portugal, evidencia-se o projeto implementado na Região Autónoma da Madeira (RAM)¹⁰, em 2 escolas piloto do 1.º CEB, em 1980, que veio a demarcar estas práticas no ensino genérico, face ao panorama nacional. Desta experiência, ou melhor, deste projeto designado de “Expressão Musical”, resultou o seu alargamento à totalidade dos alunos daquele ciclo, contando-se já com 39 anos de práticas artísticas.

Falar deste percurso com esta longevidade, pressupõe uma análise tanto das ideias que se foram transformando em projetos e que alargaram o âmbito do projeto inicial, abrindo outros tantos caminhos, quanto das práticas que se foram implementando e conquistando o seu espaço de desenvolvimento, alicerçados por políticas educativas regionais que entendiam a importância das artes nos currículos escolares.

Neste âmbito, o presente artigo, reveste-se de um caráter histórico, expondo informações ricas em particularidades, para além de legislação e documentos, que proporcionam uma visão bastante próxima do processo de implementação de uma política educativa no âmbito do ensino das artes, no ensino genérico, entre 1980 e 2010.

De modo a facilitar o entendimento deste percurso, proponho uma linha histórica na qual situo duas fases: a primeira, entre 1980 e 1995 e a segunda, entre 1995 e 2010, evidenciando-se e caracterizando-se, assim, as várias etapas dos principais projetos e respetivas implicações. Trata-se de um longo processo que expõe a complexidade da implementação de políticas e propostas no âmbito das artes, conforme ilustra a imagem que se segue.

¹⁰A implementação deste projeto teve como principal mentor o Doutor Carlos Gonçalves, ex diretor da atual Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia.

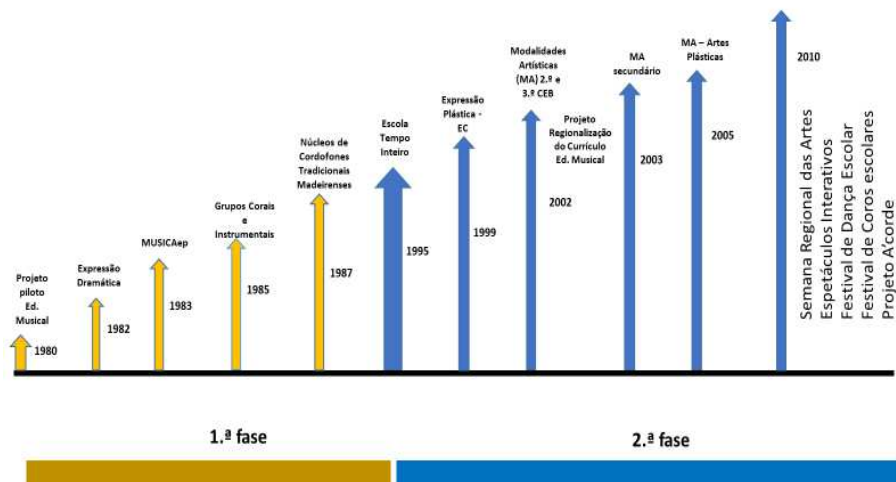


Figura1. Principais etapas da implementação/desenvolvimento da educação artística no ensino genérico.

PRIMEIRAS SEMENTES... 1.ª FASE

Em 1980, nasceu o projeto designado *Educação Musical*, em duas escolas piloto do 1.º Ciclo Ensino Básico do município do Funchal, pela mão de dois professores de Educação Musical e sob a orientação de Carlos Gonçalves. Às atividades musicais acrescentou-se, em 1982, de forma interdisciplinar, as atividades de movimento e drama, com recurso a lengalengas, histórias, danças e dramatizações¹¹. No final dos anos oitenta, todas as escolas da RAM estavam cobertas por este apoio direto, por via da colocação de docentes designados de “professores de apoio à expressão musical e dramática”¹² (Gonçalves, Cristóvão e Esteireiro, 2016: 3). Com esta coadjuvância entendia-se que «o papel do professor especialista (...) [era] ajudar o professor generalista a realizar projetos que sem a sua participação não seriam possíveis, ou seriam menos interessantes» (Morais,

¹¹Esta iniciativa funcionou durante nove anos como projeto-piloto até ao seu enquadramento em 1989, passando a ter fundamento legal com o Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática, o qual deveria coordenar as áreas da expressão musical e dramática no, então, ensino primário (Cristóvão, 2006; Mota, 2010).

¹² Este trabalho de coadjuvação viria a ter o seu enquadramento legal, no Decreto-Lei n.º 46/86, que no seu Art.º 8.º menciona que o ensino é globalizante e da responsabilidade de um professor único, podendo, no entanto, ser coadjuvado em áreas especializadas.

1999: 14); até porque, entendia-se, também, que para garantir «as aprendizagens base do 1.º ciclo, ou seja, as literacias ou iniciações de base, será necessário desenvolver um trabalho sistemático e regular em todas as áreas que compõem o currículo» (Rangel, 2000: 63).

Estava lançada a “semente” para que se cumprisse o currículo do 1.º CEB, com a prática efetiva das expressões artísticas. Nas palavras de Carlos Gonçalves, mentor do projeto, era necessário assegurar a sustentabilidade do Projeto mesmo sendo que, para isso, seria necessário garantir um trabalho consistente, razão pela qual definiu, então, três pilares: a formação contínua, o trabalho em equipa e a avaliação. E é esta trilogia formação contínua, trabalho em equipa e avaliação que vai atravessar todo o percurso de quase 4 décadas de práticas artísticas na Madeira, nela residindo o alicerce da cultura organizacional da atual Direção de Serviços e Educação Artística e Multimédia (Gonçalves, 2018).

Relativamente à formação contínua, numa fase inicial, era orientada por formadores internos¹³, abrangendo as áreas da expressão musical, prática instrumental (Orff), expressão dramática e canto, destinadas aos professores com formação do Conservatório e docentes finalistas do curso de magistério primário. Posteriormente, juntaram-se, àqueles, formadores externos¹⁴, alargando-se também o âmbito dos destinatários, assim como as áreas da formação.¹⁵

O gráfico abaixo ilustra a dimensão que a formação contínua teve neste projeto.

Uma análise a este gráfico evidencia um aumento do número de formações a partir de 2004, justificado pelos projetos que, entretanto, foram nascendo, alguns dos quais falarei mais adiante neste texto. Em termos de impactos deste pilar do projeto inicial, regista-se: O plano de formação anual; O surgimento de novos projetos e respetiva sustentabilidade; a participação dos alunos em eventos culturais; a abertura da escola à comunidade, com a participação dos alunos em projetos regionais; o reconhecimento das áreas expressivas pela classe política e incremento das práticas artísticas a nível regional.

¹³Professores com mais experiências nas áreas artísticas específicas (Gonçalves, 2008).

¹⁴O holandês Pierre Van Hauwe, que orientava cursos para professores de música em Portugal continental desde o ano de 1978, cursou na Madeira, a partir do ano de 1983.

¹⁵Educadores de infância, professores do 1.º CEB, docentes das áreas artísticas no pré-escolar e 1.º CEB, animadores socioculturais, nas áreas: Expressão musical, instrumental (Orff), expressão dramática, canto, dança, cordofones tradicionais madeirenses, expressão dramática e teatro.

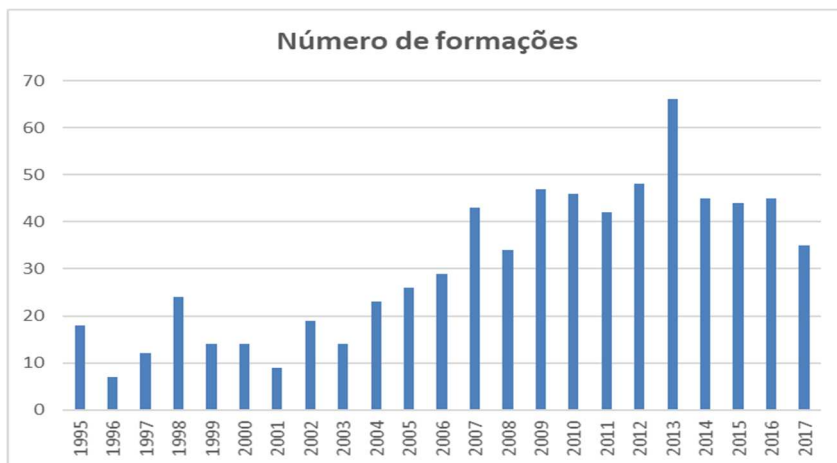


Gráfico 1. Formações realizadas na área artística entre 1995 e 2017¹⁶.

Procura-se, portanto, munir os professores de conhecimentos e competências para responder aos desafios e necessidades que foram surgindo no contexto da sua prática pedagógica. Neste âmbito, o Decreto-Lei nº18/2011 de 02 de fevereiro vem reforçar, precisamente, a importância da formação contínua de professores em contexto, apresentando a seguinte orientação: “a organização de ações de formação contínua de professores deve tomar em consideração as necessidades reais de cada contexto escolar, nomeadamente através da utilização de modalidades de formação centradas na escola e nas práticas profissionais.” (DL 18/2011, Artigo 18.º).

Sobre o segundo pilar, ou seja, o trabalho em equipa. Como sustentam Fullan e Hargreaves “as culturas colaborativas criam e sustentam ambientes de trabalho mais satisfatórios e produtivos. Ao capacitar os professores e reduzir as incertezas do seu trabalho – que de outro modo teriam de ser enfrentadas com o isolamento - estas culturas também aumentam o sucesso dos alunos” (Fullan e Hargreaves, 2001: 90). Este trabalho consistia na preparação de aulas e de atividades, na partilha de materiais pedagógicos e na preparação de projetos de escola, aos níveis concelhio e regional. Um trabalho feito em pequenas equipas dentro de cada município, e sob a orientação de um coordenador concelhio, ou seja, “cada coordenador concelhio é responsável, ao nível do concelho, por um número variável de professores de apoio, com quem reúne a cada duas semanas para planificar conjuntamente as atividades letivas” (Seabra, 2012: 204. Por

¹⁶Fonte: Relatórios de atividades da DSEAM.

seu lado, os coordenadores concelhios reúnem, quinzenalmente, com a coordenadora do DAEA e com o Coordenador Regional de Áreas Artísticas, para partilharem e discutirem problemas encontrados, dando, assim, conta da aplicação do projeto no terreno (ibidem). Trata-se de um trabalho colaborativo entre pares que não só se atendia aos contextos locais, às realidades e projetos das escolas, mas, também, situava o trabalho desenvolvido em todas as escolas do 1.º CEB, onde a partilha de experiências e de conhecimentos resultava no enriquecimento das práticas; uma práxis que se mantém após quase 4 décadas. Neste âmbito, Fullan e Hargreaves indicam, como condição necessária para o desenvolvimento e sustentabilidade de culturas colaborativas, um tipo específico de liderança nas quais a tomada de decisão é partilhada de forma coletiva, salientando que «não é o líder carismático e inovador que faz avançar as culturas colaborativas; pelo contrário, é um tipo de liderança mais subtil que faz com que as atividades sejam significativas para aqueles que nelas participam» (Fullan e Hargreaves, 2001: 93).

Por fim, temos a avaliação que revestiu várias dimensões, a saber: Acompanhamento pedagógico – em contexto de sala de aula, atividades e projetos – pelos coordenadores regional e concelhios; Reuniões sistemáticas nos municípios – com os docentes; Reuniões de avaliação trimestrais, a nível regional – com a presença de todos; Apresentação de *performances* à comunidade – dentro e fora do espaço escolar. No caso das reuniões, esta avaliação não é mais do que uma metodologia de trabalho que visa, essencialmente, ouvir as partilhas dos professores, na primeira pessoa, no que diz respeito às aprendizagens dos alunos e respetiva envolvência nas atividades e projetos da escola, assim como as suas sugestões. É nestas reuniões que, também, se discute o tipo de intervenção e de projetos em que cada instituição irá trabalhar, muitas vezes, em conjunto com outras escolas. Por outro lado, a apresentação pública é fundamental para “que os pais, e encarregados de educação, bem como a comunidade local possam acompanhar o progresso artístico dos seus educandos sendo, ainda, uma importante forma de estimulá-las e valorizar o projeto (Gonçalves, 2017). Aliás, segundo este autor, um dos pressupostos iniciais do projeto é, precisamente, a apresentação pública dos trabalhos dos alunos e das escolas, uma vez que se trata de um forte estímulo para os alunos e uma valorização para o projeto em si. Este contexto ganha, cada vez mais, importância, atendendo às dificuldades que a avaliação das artes encerra.

É sabido que as condições para monitorizar a qualidade do ensino, nesta área, têm merecido pouca atenção em projetos de investigação recentes, apesar de existirem referências frequentes a preocupações sobre

a variabilidade das normas e a necessidade de proporcionar experiências de aprendizagem com elevada qualidade nas escolas (Eurydice, 2010).

Em síntese, o esquema que se apresenta abaixo ilustra o modelo de projeto das práticas artísticas performativas no 1.º CEB que, sucintamente, descrevemos.



Figura 2. Modelo de intervenção artística no 1.º CEB.

Em 1983 encetou-se uma outra dimensão em termos de experiência de palco com o MUSICAep¹⁷, um espetáculo televisivo que tem como principal objetivo proporcionar aos alunos do 1.º CEB apresentarem-se em palco e em televisão, naquilo que se pretende que seja uma amostra do trabalho desenvolvido e das competências adquiridas no seu percurso daquele ciclo, até porque

«desenvolver competências para saber estar em público é muito importante. Essa aprendizagem deve começar desde cedo, pelo que «a participação em projetos pessoais ou de grupo permitirá à criança desenvolver, de forma pessoal, as suas capacidades expressivas e criativas. A audição ao vivo (...), o contacto com as atividades musicais existentes (...) são referências (...) que a escola deve proporcionar» (DEB, 2004: 67).

¹⁷ Música no ensino primário. Esta designação foi alterada posteriormente para MUSICAeb (Música no ensino básico e mais recentemente para ESCOLArtes.

Este espetáculo proporciona aos alunos a possibilidade de vivenciarem outro tipo de experiências, nomeadamente, atuarem numa grande sala de concertos e espetáculos – Centro de Congressos da Madeira (Casino) – e verem-se, posteriormente, aquando da transmissão pela RTP/Madeira.



Figura 3. MUSICAEP'88.

Participam neste espetáculo alunos de quase todas as escolas da Região Autónoma da Madeira (RAM), chegando a envolver cerca de 4 000 “pequenos artistas” em palco.



Figura 4. MUSICAEP'02.

Durante a sua atuação, eles cantam, dançam e representam, dando corpo a um trabalho onde a imaginação, a criatividade, a cor e a alegria contagiam o público em geral.

1985: DA CRIAÇÃO DOS PRIMEIROS GRUPOS ARTÍSTICOS ÀS PRIMEIRAS APRESENTAÇÕES PÚBLICAS

As práticas artísticas no 1.º CEB ganharam outra dimensão com a criação das primeiras formações artísticas, que surgiram da necessidade de se criar grupos para um trabalho mais específico do canto coral e da prática instrumental Orff. Desta feita, nasceram os primeiros *Encontros Regionais de Grupos Corais* e *Encontros Regionais de Grupos Instrumentais* que, numa fase inicial, se realizavam em três localidades: Funchal, zona Leste e zona Oeste (Gonçalves, Cristóvão e Esteireiro, 2016).

Em 1987 são criados os primeiros núcleos de Cordofones Tradicionais Madeirenses. A partir deste ano, assiste-se à disseminação daqueles instrumentos por toda a costa sul da Ilha da Madeira, envolvendo um número considerado de alunos os quais passaram a aprender a tocar os três cordofones: braguinha (anteriormente denominado de machete), rajão e viola de arame. À época, estes instrumentos eram interpretados, apenas, por pessoas mais idosas, o que colocava em risco a preservação deste património material da RAM (Gonçalves, Cristóvão e Esteireiro, 2016). Com o desenvolvimento destas práticas, os encontros acima referidos passaram a ter esta participação.



Figura 5. Encontro de Grupos Corais.



Figura 6. Encontro de Grupos Instrumentais – 1.º CEB.

Passadas que são algumas décadas, este tipo de experiências continua a ser de capital importância. Tal como naquele tempo, “a assunção de princípios, valores e áreas de competências para o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória implica alterações de práticas pedagógicas e didáticas de forma a adequar a globalidade da ação educativa às finalidades do perfil de competências dos alunos” (Ministério da Educação, 2017: 24). De entre as ações elencadas naquele documento, salienta-se:

“(…) abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere (...); organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes; organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio e a realização de projetos intra ou extraescolares; organizar o ensino prevendo a utilização crítica de fontes de informação diversas e das tecnologias da informação e comunicação; promover de modo sistemático e intencional, na sala de aula e fora dela, atividades que permitam ao aluno fazer escolhas, confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores; criar na escola espaços e tempos para que os alunos intervenham livre e responsabilmente; valorizar, na avaliação das aprendizagens do

aluno, o trabalho de livre iniciativa, incentivando a intervenção positiva no meio escolar e na comunidade”. (Ibidem, 2017: 24).

Com o Decreto Regulamentar Regional n.º 31/93M, artigo 11.º, esta organização passa a ter a obrigação legal de: “b) Implementar a criação e funcionamento de grupos corais, instrumentais (Orff, cordas tradicionais madeirenses, sopro, música ligeira e outros), grupos de expressão dramática, teatro e dança; c) Promover (...) encontros regionais de grupos corais e instrumentais e musicais”.

Estas áreas artísticas tiveram um grande impulso com a reorganização escolar, decorrente da criação da Escola a Tempo Inteiro, iniciando-se uma nova fase – a 2.ª – conforme ilustra a cronologia do gráfico já exposto no início deste texto.

AUMENTO EXPONENCIAL DAS PRÁTICAS ARTÍSTICAS... 2.ª FASE

No ano letivo 1995/1996 as práticas artísticas no 1.º CEB ganharam uma outra dimensão, com a criação da Escola a Tempo Inteiro (ETI)¹⁸. Com esta reorganização escolar, aqueles grupos artísticos e outros que, entretanto, foram surgindo, passam a integrar o horário de enriquecimento curricular, resultando em cinco atividades de natureza artística: dança, expressão dramática/teatro, prática coral, instrumental e cordofones tradicionais madeirenses (CTM) – posteriormente designadas de Modalidades Artísticas (MA). A procura destas atividades foi bastante significativa, conforme ilustra a tabela abaixo.

Tabela 1. Atividades artísticas em contexto de enriquecimento curricular (1.º CEB).

Ano letivo	2013/14	2014/15	2015/16	2016/17	2017/18
Participações ¹⁹ de alunos	11.472	11.494	13.660	10.584	11.059
Grupos Modalidades Artísticas	658	651	747	634	631

Passados 4 anos, esta reorganização escolar²⁰ veio acrescentar às atividades de enriquecimento uma área artística não performativa: a

¹⁸Enquadramento Legal com a publicação da Portaria n.º 133/98, de 14 de agosto.

¹⁹Referimos participações porque há alunos que frequentam mais do que 1 modalidade.

Expressão Plástica. Decorrente da inclusão desta área expressiva (1999), surgiu a necessidade de formar um corpo docente capaz de responder ao desafio; e a formação contínua da área ganha novas dimensões, em simultâneo com o acompanhamento pedagógico das atividades e projetos consequentes. Com estas práticas, as escolas passaram, não só, a apresentar trabalhos com técnicas diversificadas, mas, também, a participar em exposições e concursos locais e regionais²¹.



Figura 7. Exposição Regional de Educação e Expressão Plástica – SRA'15.

A par das exposições anuais na SRA, a participação em concursos tem sido sistemática e com grande adesão, conforme ilustra a tabela a seguir.

Todas estas práticas resultaram no desenvolvimento de competências mais abrangentes no final do 1.º CEB. Deste contexto, surgiu a necessidade de proporcionar aos alunos que ingressariam no 2.º CEB, a possibilidade de continuarem com estas atividades, criando-se, em 2002, o projeto Modalidades Artísticas.

²⁰O aumento destas práticas, enquanto oferta da escola, foi acompanhado pelo aumento do número de professores para a lecionação destas áreas.

²¹Exposições e concursos promovidos pela Atual Direção de Serviços e Educação Artística e Multimédia.

Tabela 2. Participações em concurso internacionais.

Concursos - Artes Plásticas					
Ano Letivo	País	Alunos	Escolas	Trabalhos	Prémios
2017-2018	Bulgária	593	38	593	14
	Letónia	106	22	106	---
2016-2017	Bielorrússia	526	32	526	12
2015-2016	Bielorrússia	548	32	548	12
	Polónia	175	12	175	12
2014-2015	Bielorrússia	266	20	266	11
	Eslovénia	41	3	41	1
2013-2014	Eslovénia	217	16	217	3
2012-2013	Eslovénia	187	16	187	5
2011-2012	Eslovénia	122	8	122	17
2010-2011	Eslovénia	164	16	164	5
Totais		2745	214	2745	92

2002 – PROJETO MODALIDADES ARTÍSTICAS NOS 2.º E 3.º CEB

Do ponto de vista pedagógico, este projeto visa a continuidade destas práticas nos 2.º e 3.º CEB, aliada à possibilidade de se fazer o acompanhamento pedagógico – a exemplo do 1.º CEB.²² Em termos de enquadramento legal, a Portaria n.º 209/2008, de 3 de dezembro), clarifica que este projeto visa: h) «Assegurar a organização de eventos a nível regional, com a participação de crianças e jovens das Escolas da RAM, tais como: MUSICAeb; Festival da Canção Infantil da Madeira, Encontros Regionais de Modalidades Artísticas, entre outros» (art. 25); c) Coordenar, sempre que solicitado, atividades de complemento curricular e extracurricular nos ensinos básico e secundário (art. 26).

Com este alargamento aos 2.º e 3.º CEB²³, consolidou-se as várias áreas do projeto:

²²Todavia, já em 2001, na Lei orgânica da Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia, podia ler-se: f) «Apoiar a criação e funcionamento de grupos corais, instrumentais, de teatro, de dança e *ateliers* de expressão plástica e outros no ensino básico e secundário» (art. 25, Decreto Regulamentar Regional 27/2001/M).

²³Alargado ao secundário no ano letivo 2003/2004.



Figura 8. Projetos das modalidades.

Aqui, a adesão das escolas é significativa, conforme ilustra o quadro que se segue.

Tabela 3: Estatísticas do projeto Modalidades Artísticas nos 2.º e 3.º CEB e secundário²⁵

MODALIDADES ARTÍSTICAS – 2.º e 3.º CEB e secundário				
Ano letivo	Total - horas	N.º escolas envolvidas	N.º Projetos escolares	N.º alunos participantes
2012/2013	298	28	69	983
2013/2014	322	29	74	1202
2014/2015	319	28	70	1030
2015/2016	327	28	75	1028
2016/2017	327	28	68	1056
2017/2018	327	28	71	1058

Em 2004/2005 procedeu-se à formalização do número de horas a atribuir a cada escolas – para além do seu crédito global: – sendo que «Para as modalidades artísticas, essas horas poderão ir até 12h²⁶ por semana» conforme elucida o Of. Circular N.º 5.0.0 – 354/2005.

²⁴Implementado em 2005/2006.

²⁵Fonte: Relatórios trimestrais da DSEAM

²⁶Excecionalmente, pode-se ultrapassar aquele número de horas, atendendo à dimensão, envolvimento dos projetos, à respetiva avaliação pela Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM) e à posterior aprovação pela Direção Regional de Educação.

Atualmente, o projeto de “Modalidades Artísticas” apresenta a seguinte configuração:

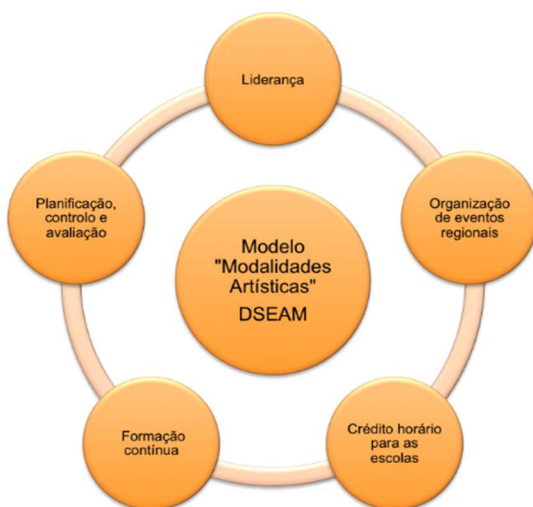


Figura 9. Modelo do projeto Modalidades Artísticas (Gonçalves, Cristóvão e Esteireiro, 2016).

A par destas práticas artísticas que se vão desenvolvendo nos vários níveis de ensino, sob a coordenação da DSEAM, em 2006 é criado um projeto na área da Educação Musical – entrando-se no *Jardim secreto* que é o currículo. Falo do *Projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical*, dando corpo a uma proposta feita pelo então Secretário Regional de Educação, por ocasião do *I Congresso de Professores de Educação Musical da Madeira*, em 2003. Tal proposta consistia em regionalizar o currículo nacional (EM) em cerca de 30% (Esteireiro, 2007). Apesar da LBSE²⁷ prever a possibilidade de os órgãos regionais programarem atividades de complemento curricular de âmbito regional, considerando «o enriquecimento cultural (...) a educação artística e a inserção dos educandos na comunidade» (art.º 48.º, 2 e 3), a verdade é que ainda não havia nada consistente nesse sentido.

Na visão de Pacheco, ao se atribuir competências curriculares à administração regional e local, estamos a falar de regionalização curricular, ou seja, da criação de propostas de âmbito regional e local considerando a

²⁷1986 – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo – LBSE

proposta curricular de âmbito nacional, adaptando-se o currículo ao contexto em que se realiza (Pacheco, 2001).

De entre as motivações para este projeto, regista-se:

« (...) A preparação musical que os alunos da Madeira recebem ao longo do 1.º CEB, provocam um desfasamento em relação ao currículo nacional, onde o primeiro contato sério com os professores de música especializados surge geralmente apenas no 2.º ciclo (...); a riqueza e variedade da cultura musical madeirense tanto no plano da música tradicional como na música de cariz urbano (...) pouco conhecida no resto do país e pouco introduzida nos manuais existentes (...); a necessidade de criar personalidades-modelo mais próximas dos alunos, de modo a aumentar o orgulho pelos músicos da sua terra e a motivação para a prática musical» (Esteireiro, 2006: 1).

De modo a responder àquelas motivações, foi formada uma equipa de docentes para a criação de materiais pedagógicos de apoio aos professores de Educação Musical. As propostas criadas, tanto de cariz mais tradicional, quanto urbano, depois de experimentadas pelos próprios com os seus alunos, resultaram na edição de um livro de apoio.



Figura 10. Livro de apoio ao projeto Regionalização do Currículo de Educação Musical.

Este livro divide-se em 2 Módulos: Música Tradicional Madeirense e Música; e Músicos Madeirenses do séc. XX, com um total de 22 exemplos musicais. Foi, igualmente, criada uma proposta de atividades para cada um dos vinte e dois exemplos musicais, em conformidade com o currículo nacional e com a colaboração de três docentes de educação musical, a lecionar no 2.º ciclo, os quais tiveram a oportunidade de experimentar tal proposta nas suas turmas. De salientar, aqui, que a maioria das atividades foram experimentadas na sua totalidade (Cristóvão, 2013: 177).

A partir desta 1.ª edição, surgiram outras, resultantes da investigação sobre o património musical local, que depois foram trabalhadas do ponto de vista pedagógico, facilitando, assim, a sua utilização pelos docentes. Estas atividades são disponibilizadas num site interativo²⁸, entretanto criado para o efeito, sendo, também muitas vezes, dinamizadas nas conferências didáticas que se realizam nas escolas para/com os alunos.

Este projeto reveste-se de grande importância, considerando os cânones globais que atravessam as civilizações. De facto, o mapa cultural das nossas sociedades tem vindo a mudar substancialmente, e, por consequência, as nossas escolas passaram a caracterizar-se como espaços de diversidade. Ignorar esta realidade, poria a escola em rota de colisão com a sociedade, toda ela vincada pela diversidade e assumidamente heterogénea, como referem Morgado e Paraskeva (2000), pelo que se revela importante refletir e situar o papel do currículo, percebido como «instrumento de produção de identidades pessoais, sociais e culturais» (Pacheco e Vieira, 2006: 8). Face ao exposto, e considerando a dinâmica cultural da Região Autónoma da Madeira, onde as tradições, a produção e as práticas musicais lhe conferem uma identidade própria, expressa no seu vasto património musical, julgamos ser importante um olhar atento ao nível da gestão curricular nesse campo, numa perspetiva de preservação da identidade.

Continuando a linha histórica proposta no início do presente texto e que o norteia - 2.ª fase - em 2010 surge a *Semana Regional das Artes* - um evento da Secretaria Regional de Educação (SRE), operacionalizado pela Direção de Serviços de Educação Artística e Multimédia (DSEAM) que agrega vários espetáculos, outrora descentralizados, na baixa funchalense.

²⁸<http://www.recursosonline.org/regionalizacao>.



Figura 11. Espetáculo da abertura: SRA'17.

As diversas dinâmicas inerentes, resultam das práticas artísticas desenvolvidas em contexto escolar (do pré-escolar ao ensino secundário), evidenciando, por conseguinte, a aposta da política educativa regional nas artes – quer em contexto curricular, quer em contexto de enriquecimento do currículo.



Figura 12. ESCOLArtes: SRA'17.

A dimensão da SRA, pelo envolvimento da maioria das escolas do ensino básico e secundário da RAM, dos professores, das instituições locais, da comunidade educativa e, naturalmente, dos principais protagonistas: - os alunos, torna-a num evento que demarca a dinâmica cultural no mês de junho, na cidade do Funchal.



Figura 13. Exposição Regional de Expressão Plástica: SRA'19.

Tabela 4. Participações das escolas na SRA²⁹.

Semana Regional das Artes							
Ano letivo	Festa no Jardim	Espetáculos Modalidades Artísticas		ESCOLArtes		Exposição/Concurso de Expressão Plástica - trabalhos	
	Crianças participantes	Escolas participantes	Alunos participantes	Escolas participantes	Alunos participantes	Exposição	Concurso de pintura
2010/11	277	111	2036	122	2846	183	529
2011/12	417	73	1590	55	1653	100	376
2012/13	360	81	1397	43	1154	99	634
2013/14	288	66	1488	54	1335	89	787
2014/15	330	78	1580	44	800	105	866
2015/16	289	107	1777	37	924	121	676
2016/17	322	96	1721	47	1120	118	1622
2017/18	334	90	1586	28	794	218	1218

A Semana Regional das Artes traduz-se num projeto em constante movimento, em termos de programação e dos intervenientes. Alguns grupos da comunidade têm vindo a ser integrados neste evento, incluindo de escolas que envolvem encarregados de educação, funcionários e professores. Mais recentemente, passou a integrar o Festival Audiovisual e Cinema Escolar (FACE), resultante do projeto Educamédia o qual tem vindo

²⁹Fonte: Relatórios de Atividades da DSEAM.

a envolver, cada vez mais, escolas da Região. Evidenciamos, aqui, as participações das formações artísticas das atividades extraescolares da DSEAM e do Conservatório, elevando esta semana a um outro nível. Centrada na dimensão educativa das artes, mais especificamente, nas práticas artísticas desenvolvidas em contexto formal, a SRA representa um espaço de excelência para fomentar diálogos *entr(e) artes*, quiçá, um outro entendimento das comensurações que uma prática artística regular pode desencadeia.

O percurso *da escola ao palco*, tanto no espaço escolar, quanto na comunidade - através da participação na SRA, nos Espetáculos Interativos, no Festival de Coros Escolares, no Festival de Dança Escolar, nas comemorações dos dias mundiais da Voz, Teatro e Dança e, ainda, no projeto *A'corde*³⁰ - comporta a aquisição de competências artísticas, sociais, emocionais e comunicacionais, basilares na formação dos nossos alunos. Quem nunca passou pela experiência de ficar com os nervos em franja quando tem de se apresentar em público? Este processo pode ser facilitado se, desde cedo, o aluno for habituado a atuar em palco. Por outro lado, parece claro que os alunos, quando executam obras de maior complexidade, empenham-se com maior afinco no seu trabalho, verificando-se o mesmo em alguns daqueles projetos. Ora, as dificuldades não seriam tão facilmente ultrapassadas caso se tratasse de um trabalho ao nível da sala de aula.

Referindo-se à participação de alunos em espetáculos com profissionais, Sousa argumenta: “a responsabilidade, interesse, motivação e autoestima, são reforçados quando sabem que vão partilhar o seu trabalho com um grupo profissional” (Sousa, 2010: 26), ao que acrescento a “formação de públicos” - o aluno quando participa nos eventos, *traz a família* consigo. E quando se fala da falta de público em alguns espetáculos, esta ligação entre a escola e a comunidade e instituições culturais poderá ser uma oportunidade para amenizar a situação, contribuindo, assim, para a formação de públicos.

Todas estas práticas artísticas representam polos de ação articulados entre si, sob o chapéu da política educativa regional, cuja aposta nas artes é indiscutível. A imagem seguinte representa uma tentativa de sistematização do modelo que alicerça tais práticas.

³⁰Projetos promovidos pela Direção Regional de Educação, com a participação de alunos do ensino genérico.



Figura 14. Modelo de intervenção artística nas escolas da RAM.

Em jeito de síntese, podemos afirmar que não restam dúvidas em relação às conquistas e aos desafios que 39 anos de aposta nas artes representam. Assistimos à massificação das práticas artísticas, à introdução de professores especializados, à criação dos grupos de recrutamento: 140 e 150, a uma oferta diversificada na área artística, à abertura da escola à comunidade, ao seu reconhecimento pela comunidade e pelo poder político. Todavia, há ainda aspetos que importa considerar/consolidar, nomeadamente, ao nível: a) Das parcerias: (...) - “é desejável que as escolas (...) estabeleçam parcerias com entidades externas à escola” (GTEC, 2017: 16); b) Do envolvimento de artistas profissionais - A educação artística de qualidade tende a caracterizar-se por uma forte parceria entre as escolas e organizações artísticas externas e comunitárias (Eurydyce, 2010); Da formação contínua: - Uma Educação Artística de alta qualidade carece de professores de arte altamente qualificados. Não há aprendizagem criativa sem ensino criativo (UNESCO, 2006); Da articulação entre os ciclos, no sentido de garantir a continuidade das práticas artísticas curriculares e dos projetos; Da estabilidade do corpo docente, considerando a continuidade dos projetos.

Resta aditar que é deveras essencial que as artes sejam vistas como um investimento nas futuras gerações, pois serão sempre uma mais valia na formação pessoal, social e cultural das nossas crianças e jovens. É

importante apostar na formação cultural dos nossos alunos, pois como diria Mário André³¹, *um povo sem cultura é um povo sem alma*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CRISTÓVÃO, N. (2013). Património Musical Madeirense: A preservação através do currículo. Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Madeira.

ESTEIREIRO, P. (coord) (2006). A regionalização do Currículo de Educação Musical no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Funchal: Secretaria Regional de Educação.

ESTEIREIRO, P. (2007). "A conservação do património musical regional através da educação. O processo de Regionalização do Currículo de Educação Musical (2.º ciclo) na Região Autónoma da Madeira". *Revista de Educação Musical*. APEM – Associação Portuguesa de Educação Musical. N.º 127, pp.28-35.

EU-Eurydice (2010). Educação artística e cultural Europa nas escolas. Editor: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação, Ministério da Educação.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (2001). Por que é que vale a pena lutar? O trabalho de equipa na escola. Porto: Porto Editora.

GETEC (2017). Estratégia Nacional Educação para a Cidadania. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/estrategia_cidadania_original.pdf. Consultado em 30 de outubro de 2018.

GONÇALVES, C., CRISTÓVÃO N. & ESTEIREIRO, P. (2016). "Modalidades Artísticas na Região Autónoma da Madeira (Portugal): Das primeiras atividades de enriquecimento curricular à definição do atual modelo de política educativa (1985-2016)". *Revista da Associação Brasileira de Educação Musical*, 24, (37), pp. 35-52.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2004). Organização Curricular e Programas Ensino Básico-1º Ciclo. Lisboa. Departamento da Educação Básica.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2017). O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Edição: Ministério da Educação.

MORAIS, D. (1999). "Música na escola – um desafio a todos os professores do 1.º ciclo". In *Revista da Associação Portuguesa de Educação Musical*. N.º, 101, p. 14-17.

MORGADO, J. C. e PARASKEVA, J. M. (2000). Currículo: factos e significações. Porto: Edições ASA.

PACHECO, J. A. (2001). *Currículo: teoria e praxis*. Porto: Porto Editora.

PACHECO, J. A. e VIEIRA, A. P. (2006). "Europeização do currículo. Para uma análise das políticas educativas e curriculares". In A. F. MOREIRA e J. A. PACHECO (orgs.). *Globalização e Educação. Desafio para políticas e práticas*. Porto: Porto Editora, pp.87- 125.

UNESCO (2006). Roteiro para a educação artística – desenvolver as capacidades criativas para o séc. XXI Lisboa. Disponível em <http://www.educacaoartistica.gov.pt/documentos/roteiro.pdf>. Consultado em 12 de janeiro de 2007.

³¹Prof. Mário André em entrevista no âmbito da investigação do curso de doutoramento na especialidade de currículo: (SANTOS, M. N, 2013). Património Musical Madeirense: a preservação da identidade através do currículo.

SEABRA, F. B. (2012). "O ensino da Expressão Musical e Dramática no 1.º CEB – O caso da Região Autónoma da Madeira. Uma visão curricular". Revista Portuguesa de Educação, 2012, 25(2), pp. 197-216.

SOUSA, J. A. (2010). Plateia Activa. Dissertação de Mestrado em Ensino de Educação Musical no ensino básico. Instituto Politécnico de Setúbal.

LEGISLAÇÃO CONSULTADA

1986 – Lei n.º 46/86, de 14 de outubro.

1993 – Decreto Regulamentar Regional n.º 31/93M.

1998 – Portaria n.º 133/98, de 14 de Agosto.

2011 – Decreto-Lei nº18/2011 de 02 de fevereiro.

2017 – Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho.