

Identificação e análise de atitudes de professores de arte portugueses sobre racismo, etnicidade e pluralismo cultural

Anabela da Silva Moura¹

Resumo: Este artigo descreve um workshop que decorreu na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo no mês de Outubro de 1997, na Escola Superior de Educação, no âmbito de um programa de Doutoramento relacionado com Educação Multicultural na Educação Artística. Tratou-se do 1º ciclo de uma investigação-acção que contou com a participação de professores de diferentes disciplinas e níveis de ensino e teve as seguintes finalidades: (i) Compreender diferentes perspectivas apresentadas pelos participantes, numa discussão colaborativa relacionada com problemas de discriminação e racismo que ocorrem dentro e fora das suas salas de aula; (ii) ajudar os participantes a tomarem consciência dos estereótipos e preconceitos existentes na escola e sociedade através da análise de imagens; (iii) introduzir os participantes na reflexão dos propósitos e métodos da educação multicultural; (iv) utilizar o seu conhecimento sobre o contexto educativo Português; (v) identificar as necessidades dos participantes em termos de adaptação a uma reorganização curricular, determinando os obstáculos e dificuldades que lhes pudessem surgir nos seus percursos profissionais.

Palavras-chave: Professores de arte, racismo, etnicidade, pluralismo cultural.

Introdução

A principal finalidade deste primeiro ciclo de investigação - acção consistiu em diagnosticar as atitudes dos professores relativamente às teorias e práticas no âmbito da reorganização curricular e da educação multicultural. O relato do 1º ciclo neste artigo, é apresentado sob a forma de narrativa, segue as directrizes de Elliot (1991) e aborda os seguintes temas: a evolução da 'ideia geral da investigação' ao longo das três sessões do workshop, o refinamento do problema da investigação e os estádios da acção; a selecção dos métodos de recolha de dados para o registo da acção e os seus efeitos; questões éticas relacionadas com a negociação ao acesso e publicação da informação resultante da

acção (incluindo problemas práticos das negociações do tempo a disponibilizar para a investigação, recursos e cooperação pessoal com terceiros); e avaliação da acção e reflexão sobre os problemas de implementação e sua resolução.

¹ PhD em Educação Artística- Surrey Roehampton University, Londres.

Professora Adjunta da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, Portugal. E-mail amoura@ese.ipvc.pt

Contudo, as finalidades específicas da investigação consistiram em finalizar e rever o problema da investigação; determinar a compreensão actual dos professores sobre diversidade cultural, racismo e cultura; identificar as necessidades de formação de professores de Educação Visual e Tecnológica (EVT) relativamente a uma futura reorganização curricular no âmbito da educação artística, usando o modelo de redução de preconceitos; começar a desenvolver estratégias para a implementação de uma mudança curricular em educação artística, no domínio da educação patrimonial e ao nível do 2º ciclo do Ensino Básico; disseminar teorias e práticas inglesas e americanas relacionadas com educação anti racista e multicultural; e desenvolver a compreensão dos professores relativamente ao seu potencial contributo para a prática e a formação em Portugal.

Especialistas em educação anti racista e redução de preconceitos, tais como Tomlinson (1984) e Pate (1988), notaram que, muitas vezes os professores não têm uma ideia clara sobre os seus próprios preconceitos raciais, tendências e atitudes culturais e não compreendem as ligações no contexto do sistema educativo entre racismo inconsciente e institucional, de classe, sexista e outros. A investigação – acção neste ciclo, baseou-se na premissa de que os investigadores que pretendem ajudar os professores a comprometerem-se com uma mudança curricular com preocupações multiculturais, devem diagnosticar as suas necessidades e expectativas sobre multiculturalismo e, em particular, compreender questões de preconceito e raça.

Planificação do workshop

O workshop intitulou-se ‘Sociedade Multicultural: Que Estratégias de Ensino?’ e decorreu no mês de Setembro de 1997. No início do mês deu-se início à sua planificação e selecção dos participantes. Esse grupo seria constituído por sete professores de EVT e treze professores de outras áreas disciplinares, que seriam contactados por telefone e carta e convidados a participar e explorar questões de racismo e discriminação com a investigadora durante três dias. Foram contactados dois membros do grupo activista da organização não governamental SOS Racismo de Lisboa e uma docente da Universidade de Surrey/Roehampton em Londres, com larga experiência em formação de professores de Arte e no ensino de questões de género. Todos aceitaram o convite.

O workshop envolveu seis sessões (três de manhã e três de tarde), aproximadamente de três horas cada, dezasseis horas no total e foi influenciado por literatura relacionada com prática reflexiva, particularmente pelas ideias de Schön (1994) sobre mecanismos de reflexão que necessitam de ser expostos a diferentes tipos de interpretação e experiência e planeados para adoptarem os seguintes princípios: (i) revelar os pensamentos da investigadora constantemente (mostrando aos professores que não tinha uma fórmula para a mudança curricular e que tinha muito a aprender); (ii) demonstrar estratégias multiculturais de ensino/aprendizagem, especialmente as que se relacionavam com redução de preconceito (iii) guiar, mas não se impor sobre as ideias dos participantes do workshop; (iv)

apresentar e aceitar sugestões; (v) encorajar o desenvolvimento de novos modelos curriculares; (vi) sistematizar e refinar ideias emergentes; (vii) procurar animar todo o grupo e atender às suas necessidades individuais.

Professores Participantes e outros Colaboradores

Os participantes do workshop consistiram especialmente em professores de duas escolas do 2º ciclo do Ensino Básico (10/12 anos), Agrupamento de Escolas Frei Bartolomeu dos Mártires em Viana do Castelo, FBM e Carteadado Mena em Darque, CM. Foram convidados representantes de cada Área disciplinar de ambas as escolas, mas apenas aceitaram 20 no total (treze do sexo feminino e sete do sexo masculino), referenciados pelas iniciais para garantir o seu anonimato.

O grupo era constituído pelos seguintes elementos: um professor de Português e História com a idade entre os 50 e os 60 anos (FBM); uma professora de Mat./Ciências, com a idade compreendida entre os 40 e os 50 anos (CM); duas professoras de Educação Musical com idades entre 20 e 30 anos (FBM e CAM); Havia dez professores de EVT: três do sexo masculino e uma do sexo feminino da escola CM; da escola FBM estava um do sexo masculino e três do sexo feminino. Esteve igualmente presente uma professora de EVT de uma escola do 2º ciclo da cidade de Vila Nova de Gaia que solicitou autorização para participar no workshop à investigadora responsável e que foi aceite. Dois dos professores de EVT, da escola CM, pertenciam à Comissão Executiva. Participaram também três docentes (um do sexo masculino da área de Português e duas do sexo feminino das áreas de Português e Psicologia respectivamente), da instituição onde a investigadora responsável pelo workshop trabalhava desde 1986, Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, com idades compreendidas entre os 25 e os 40 anos. Dos dois membros da área de Português, apenas um colaborou como observador participante, pois o outro elemento colaborou como tradutor. A docente da área de Psicologia apenas participou na sessão da tarde do 2º dia do workshop. Os docentes da ESEVC foram convidados a colaborar pois, segundo esperava a investigadora, isso poderia influenciar ou incentivar a implementação de futuras políticas educativas na ESEVC.

Foram vários os factores que determinaram esta selecção de participantes por parte da investigadora: (i) Trabalhar com professores experientes, de áreas diversas tais como a das Ciências Sociais e Humanas, pois entendia a educação multicultural como envolvendo conhecimento de diferentes áreas disciplinares (Cardoso, 1996). A revisão da educação multicultural tinha convencido a investigadora que a compreensão e o ensino do pluralismo implicava conhecimentos da história do racismo, teorias científicas relacionadas com o conceito de 'raça' e teoria social e cultural sobre educação cívica. Todos estes tópicos desempenham um papel em qualquer reorganização curricular com preocupações multiculturais; (ii) incluir um número significativo de professores de EVT que já cooperavam consigo no âmbito da Prática Pedagógica da Formação Inicial da Variante de EVT, na ESEVC e que possuíam alguma experiência na implementação e reflexão

sobre novas estratégias curriculares no ensino da EVT; (iii) pretender centrar-se na reorganização curricular no âmbito da EVT; (iv) pretender colaboradores com experiência ao nível da formação profissional e da educação multicultural, que observassem o workshop e ajudassem a reflectir sobre e avaliar a acção; e, finalmente (v) escolher Viana do Castelo para local da implementação do workshop e das experiências, por causa do seu envolvimento na Formação de Professores na ESEVC.

O workshop

A acção no workshop caracterizou-se por envolver diferentes formas de trabalho colaborativo: discussão, observação dos comportamentos e reacções dos participantes, formação e disseminação da informação relacionada com conceitos multiculturais. Os 20 participantes analisaram, reflectiram e debateram diariamente, de forma individual e em grupo, questões que lhes eram postas. Os relatórios de avaliação eram escritos no terceiro dia, quer individualmente, quer em grupo. Os pormenores do programa da acção apresentam-se aqui:

Programa do 1º Dia

- 9.30 Apresentação dos participantes; clarificação dos papéis (AM).
- 9.45 Introdução das finalidades e actividades; distribuição do programa (AM).
- 10.00 Explicação das finalidades do workshop como parte integrante do projecto de investigação (AM). Discussão crítica sobre o contexto sócio - cultural e histórico de uma mudança curricular e a forma como o conceito de património tem vindo a ser aprendido nas escolas do 2º ciclo do ensino básico em Portugal (AM).
- 14.30 Exame minucioso de materiais anti racistas produzidos pela organização não governamental SOS racismo (AM). Apresentação de informação sobre legislação sobre o racismo, a história da escravatura e da imigração, países em desenvolvimento e conflitos étnicos (MO/JA). Discussão em grupo e definição de conceitos tais como património, cultura, estereótipo, preconceito, discriminação, pluralismo cultural e identidade cultural, através da análise feita em grupo, de imagens visuais diversas tais como anúncios publicitários da televisão e de cartoons.
- Identificação e clarificação feita em grupo, de questões respeitantes aos direitos humanos, usando relatórios de participantes relacionados com incidentes nas suas escolas.
- Participantes: todos mencionados acima, excepto TG.

Programa do 2º Dia

- 9.30 Introdução das finalidades e actividades; distribuição do programa das sessões dos turnos da manhã e da tarde (AM).
- 10.00 Definição de conceitos de ‘multiculturalismo’, ‘interculturalismo’ e ‘anti racismo’, (AM e SOS Racismo); análise de conceitos de discriminação, grupo étnico minoritário e uso de um cartoon sobre discriminação (Revista do SOS Racismo,1996).
- 11.00 Demonstrações práticas de estratégias curriculares multiculturais, antiracistas e de redução de preconceito, utilizadas em Inglaterra e nos Estados Unidos da América (trabalho de grupo).
- 14.30 Discussão e definições de conceitos de multiculturalismo, interculturalismo e anti racismo (LC, AM). Análise de desenhos e pinturas e avaliação crítica das suas mensagens e significados (LC, AM). Participantes: os mesmos excepto a professora da área de Psicologia da ESEVC que só assistiu ao turno da tarde, entre as 14.30 e as 16.00h.

Programa do 3º Dia

- 9.30 Introdução das finalidades e actividades (AM).
- 10.00 Definição de conceitos de ‘raça’ e ‘racismo’. Análise de conteúdo de artigos sobre ‘raça’ e ‘racismo’ (membros do SOS).
- 11.00 Divulgação de literatura Portuguesa sobre educação e política de grupos activistas, relatórios sobre incidentes racistas e materiais de ensino (membros do SOS).
- 11.15 Demonstração e discussão de estratégias de ensino/aprendizagem utilizadas em
- Inglaterra e nos Estados Unidos da América e exame de conceitos relacionados com educação multicultural (AM/MO/JA/LC).
- 14.30 Design de dois projectos interdisciplinares relacionados com redução de preconceitos através da educação patrimonial (dois grupos). Participantes: os mesmos, excepto MB e TG.

O Papel da Investigadora

No âmbito da proposta apresentada, a investigadora entendeu o seu papel como promotora do envolvimento dos participantes numa acção colaborativa e do desenvolvimento da compreensão mais profunda do etnocentrismo que caracterizava em 1997 os currículos escolares ao nível do 2º ciclo do Ensino Básico. O seu papel consistiu também em: (i) coordenar uma acção que desenvolvesse e testasse práticas anti racistas e multiculturais; (ii) promover uma maior consciencia-

lização em relação aos enviesamentos culturais e preconceitos dos participantes, e; (iii) descobrir informação sobre as suas atitudes, comportamentos e intenções relativamente a questões de preconceito, discriminação e racismo.

Métodos e instrumentos de recolha de dados

Um aspecto da preparação consistiu no planeamento da forma como iriam ser programadas e documentadas as seis sessões do workshop, considerando a preparação das actividades e o diálogo no final de cada dia sobre o que tinha ocorrido durante as sessões. A investigadora atribuía a responsabilidade aos participantes dos grupos o registo das suas observações, questões e discussões. As principais técnicas utilizadas pela investigadora foram o seu diário, notas de campo a partir das observações, registos em vídeo, exercícios escritos, fotografias, avaliações individuais e em grupo e comentários orais e escritos dos observadores. O apoio da convidada da Universidade de Surrey, Roehampton de Londres, foi considerado muito importante na determinação das actividades da acção ao longo do workshop. Embora a investigadora tenha feito todos os esforços para registar cuidadosamente todos os comentários dos participantes da acção, isso foi muito difícil uma vez que paralelamente a mesma tinha de orientar as discussões e responder às preocupações dos participantes. Uma vez que a convidada inglesa não falava português, a docente da área de Línguas e Literatura da ESEVC aceitou o convite para fazer a tradução simultânea das sessões. As fontes das citações incluídas neste artigo foram as cinco cassetes de vídeo, os projectos escritos pelos participantes e as suas respostas à questão sobre o valor atribuído por eles ao workshop e respectivo impacto nas suas concepções de educação multicultural e anti racista. A maioria das questões levantadas pela investigadora eram mais de carácter aberto do que fechado e geraram uma grande variedade de respostas. Por exemplo, os participantes analisaram semelhanças e diferenças entre alunos/as do meio rural e urbano, grupos majoritários e minoritários, colaboraram em discussões à volta destes tópicos na maior parte destas sessões e apoiaram a investigadora a sistematizar as suas percepções e conclusões acerca das actividades em grupo. Durante o workshop acumulou-se uma série de informação que podia ser usada com propósitos de avaliação sumativa. Ao fazê-lo, a investigadora tentou trazer alguma luz a momentos críticos, padrões de comportamento verificados e interacção dos participantes. O conceito de momentos críticos refere-se aos acontecimentos observáveis verificados ao longo dos três dias, tais como o desacordo manifestado por alguns participantes em relação à afirmação feita pela investigadora sobre a evidência de comportamentos racistas na execução de um carro alegórico feito por alunos e professores de EVT numa escola de 2º ciclo do Ensino Básico e na sociedade Portuguesa. A eficácia da acção foi avaliada cuidadosamente pela investigadora através do exame de todas as notas de campo recolhidas ao longo das seis sessões e das dezoito horas de gravação em vídeo.

No final de cada um dos três dias do workshop a investigadora (AM) reflectia com alguns participantes e assistentes (membros do SOS e investiga-

dora inglesa) sobre o que tinha acontecido, tendo como principal meta focar a atenção sobre questões específicas que surgiam diariamente. Pretendia-se com essas reflexões que os participantes alargassem a sua forma de pensar para além da descrição e da visão impressionista da avaliação. As questões levantadas nessas discussões eram frequentemente incluídas nos relatórios de avaliação sumativa dos participantes.

Descrição da acção e finalidades

1º Dia

Finalidades:

- Analisar exemplos de educação patrimonial que contribuem para a reprodução e criação de estereótipos;
- Desenvolver competências críticas que permitam a identificação de exemplos de discriminação em termos de ‘raça’, classe e género;
- Aumentar a consciência relativamente a fenómenos de racismo inconsciente, estereótipos e preconceitos.

Acção

No início do workshop AM solicitou a todos os participantes que se apresentassem uns aos outros e todos foram informados devidamente do papel diagnóstico deste primeiro ciclo da investigação – acção. Alguns problemas de comunicação impediram a assistente Inglesa (LC) de compreender na totalidade o conteúdo das sessões, razão pela qual surgiram alguns equívocos que serão discutidos mais tarde. AM explicou que convidara dois representantes do SOS Racismo para observarem as sessões e ajudarem os participantes a clarificarem questões que iam surgindo na discussão e reflexão sobre discriminação e preconceito existentes na sociedade Portuguesa. Foi igualmente explicado que LC for a convidada para relatar as suas experiências no campo da educação multicultural. O papel atribuído aos docentes da ESEVC era o de darem contributos à discussão e ajudarem na clarificação de questões. AM deixou claro que o seu papel no workshop era o de coordenar a acção ao longo dos três dias, ajudar os participantes a partilharem os seus pontos de vista e supervisionar a documentação e avaliação da acção.

Seguidamente AM leu o programa e as finalidades do primeiro dia do workshop, apresentou o problema da investigação – acção a partir da leitura de um sumário de uma parte relevante da sua tese e explicou o que é uma investigação – acção recorrendo ao uso da projecção de transparências. Os participantes reflectiram sobre estratégias relacionadas com uma reorganização curricular e concordaram que a investigação – acção podia ser uma abordagem conveniente pois envolve trabalho de grupo. Alguns participantes disseram que se sentiam confortáveis com esta metodologia pois foca a resolução de problemas diagnosticados em situações específicas. Foi do agrado de todos a investigação – acção

alicerçar-se nas experiências pessoais resultantes de situações educativas e envolver professores numa colaboração constante e directa. Foi-lhes pedido que fizessem a recolha de dados de forma sistemática, minuciosa e rigorosa, de forma aberta a novas ideias, atitudes e práticas. A investigação – acção foi explicada como sendo um método qualitativo e a finalidade desta investigação particular era estimular os professores a abordarem questões sociais no seu currículo.

Uma razão dada por AM para a recolha de dados na acção foi que necessitava de recolher evidência de exemplos reais de desigualdade no sistema educativo Português para usar no seu futuro ensino. Os participantes gostaram da ideia que a investigação acção é educativa no sentido que pressupõe interacção entre indivíduos que se compreendem como membros de um grupo social, e que a sua colaboração neste workshop poderia ajudar a clarificar o etnocentrismo das atitudes e comportamentos dos professores Portugueses em geral. AM explicou que a avaliação sistemática de cada ciclo era necessária para verificar a eficácia no aumento da consciência de e reacção a questões sociais porque a principal finalidade da investigação acção como um todo era provocar mudança social. Nesse momento, os participantes do workshop solicitaram mais esclarecimento sobre técnicas de recolha de dados e avaliação.

Tendo sido descrito o método da investigação, foi introduzido o conceito de património. Foi lida uma comunicação que já tinha sido apresentada numa conferência em Julho de 1997 em Glasgow, que reflectia sobre o etnocentrismo na educação patrimonial Portuguesa. Em seguida foram mostrados diapositivos e analisados através de discussões em grupo, representações estereotipadas do povo Africano e de culturas não-Ocidentais. Então AM questionou os participantes e comparou as diferenças e semelhanças das reacções dos participantes com as da audiência internacional da conferência de Glasgow. Era muito importante para a investigadora a comparação de ambas as reacções e também ficar mais esclarecida sobre as razões que estavam na base do etnocentrismo do currículo Português do Ensino Básico. Isso foi feito através do levantamento de questões tais como:

- Quantas culturas estudam nos vossos currículos?
- Os vossos recursos escolares e manuais apresentam as outras culturas de forma não preconceituosa ou estereotipada?
- As vossas actividades na sala de aula permitem aos alunos a partilha aberta das suas origens culturais e experiências?

As suas respostas eram muito diferentes das que tinham sido dadas em Glasgow. Enquanto as da audiência de Glasgow expressavam preocupação acerca das culturas Africanas serem representadas como primitivas, os professores Portugueses ficaram surpreendidos que AM considerasse isso um problema e consideraram a sua perspectiva problemática. Alguns dos professores que participaram no workshop tinham vivido em Moçambique e disseram que os Moçambicanos tinham orgulho de serem representados com os seus trajes nativos.

A apresentação inicial de AM dos conceitos da lição foi organizada à volta da percebida prontidão dos professores para lidarem com e confrontarem com problemas sociais tais como estereótipo, preconceito, e discriminação no seu ensino. Foram-lhes igualmente fornecidos exemplos de actividades específicas de ensino/aprendizagem da literatura. Os participantes discutiam esses exemplos e concordavam que muitas das suas práticas eram etnocêntricas. Tal como já foi referido anteriormente, contudo, alguns deles reagiam de forma hostil, quando AM afirmou que as representações do povo de Moçambique feitas pelos professores e estudantes num cortejo carnavalesco organizado pela escola CM eram racistas (Figs. 1 e 2).



Figs. 1 e 2: Cortejo Carnavalesco e Carro Alegórico

Depois disso, a convidada Inglesa levantou a questão ‘Viana tem uma sociedade multicultural como Lisboa?’, e os participantes serviram-se das suas experiências pessoais para responderem. Depois de almoço, os assistentes do grupo SOS fizeram um relato do seu trabalho e convidaram os participantes a observarem uma exposição de materiais educativos. Embora AM considerasse essas publicações como recursos úteis para a reorganização curricular com preocupações multiculturais, os professores assistentes representantes da organização SOS Racismo mostraram-se críticos relativamente à sua qualidade gráfica. Durante a sessão da tarde, foi também aplicada uma estratégia crítica de arte durante a discussão de algumas imagens de anúncios publicitários da televisão. Estas imagens foram seleccionadas para ilustrar exemplos de enviesamentos culturais, preconceitos e estereótipos contra outras culturas.

Depois de terem sido mostrados os diapositivos e videogramas de anúncios publicitários com mensagens ocultas e significados, passou-se à discussão dos conceitos de ‘assimilação’ e ‘integração’. As representações de violência e opressão social nos anúncios publicitários (i.e. dominação de um grupo sobre outro) provocou uma discussão sobre se os alunos deveriam estudá-los ou se eles encoraja-

riam rixas (bullying). Os anúncios foram analisados cuidadosamente um a um e feitas sínteses de cada discussão no quadro negro. Alguns participantes falaram mais do que outros, mas todos concluíram que a estratégia artística de análise crítica era útil em termos de os consciencializar para questões de preconceito e estereótipo no quotidiano.

Depois analisaram-se e exploraram-se mais conceitos a partir do uso de um cartoon relacionado com rótulos e estereótipos (Fig.3). Foi então introduzida por AM uma segunda estratégia de crítica de arte baseada na semiótica (Dumont, 1995) e utilizada para demonstrar aos participantes que os programas e as práticas de EVT são etnocêntricos e deturpam a História Portuguesa.

AM informou os participantes que a acção no 1º dia tencionava especialmente aumentar o seu conhecimento acerca do racismo inconsciente e preconceito. Antes de se envolverem em qualquer análise de reorganização curricular multicultural e anti racista AM julgou ser necessário explorar os conceitos chave que estão na sua base. Os participantes concluíram que o actual currículo de EVT é problemático. Mais ainda, concordaram com Allison (1992, p.5) que: ‘um conceito de arte que somente se baseia na Arte da cultura Ocidental é demasiado limitado’.



Fig.3 *Histórias de Amor*

A razão que esteve na base da selecção de tais estratégias críticas por parte de AM, como principal ferramenta para uma reorganização curricular multicultural, deve-se ao facto de AM se ter familiarizado com um número considerável de modelos educativos Ingleses e Americanos tais como o de Feldman (1980) Smith (1973) e Taylor (1994) desde a realização do seu curso de Mestrado em *Art, Craft and Design Education*, em Inglaterra e ter tido acesso a estratégias semi-óticas e também porque estava em posição de encorajar os seus colegas a falarem de imagens de forma estruturada. Em termos práticos, a análise de imagens e os métodos semióticos de crítica de arte prosseguiram da seguinte forma: AM preparou materiais visuais (incluindo tiras de BD, diapositivos de pinturas históricas de ‘velhos mestres’ famosos, obras de arte contemporâneas e anúncios de televisão) e apoiou os participantes a analisarem essas imagens.

As imagens escolhidas estimularam muito a discussão e polémica. AM já sabia que elas iriam funcionar como forma de introdução dos conceitos de anti-racismo e redução de preconceito. A análise de imagens pretendia funcionar como uma forma específica de envolvimento dos professores em estratégias de ensino/aprendizagem anti-racistas e de redução de preconceitos. O etnocentrismo foi definido por AM e os representantes do SOS como uma tendência para abordar outras culturas a partir do nosso próprio ponto de vista cultural (Mason, 1990, Allison, Descombe e Toye 1985, Allison, 1972). Em 1972, Allison, ao escrever sobre a situação em Inglaterra, assinalou que a formação dos professores de arte vinha a ser medida fortemente pela perspectiva da sua produção de trabalho prático, em detrimento do exame do seu conteúdo e significado. Os quatro passos do modelo de crítica de arte de Feldman (1980) que consistem na descrição, análise, interpretação e avaliação foram usados para explorar as mensagens que as imagens comunicavam. Os participantes falavam um a um acerca do seu significado literal e simbólico. Ao fazê-lo, aludiam às suas qualidades sensoriais tais como cores, padrões, formas bi e tridimensionais e às suas qualidades expressivas em termo de sensações físicas e sentimentos que estimulavam nos intervenientes. Ao mesmo tempo usavam analogias e metáforas que os ajudavam a expressarem os seus pontos de vista acerca das mensagens sociais e culturais ocultas que as imagens projectavam. Por exemplo, relativamente ao anúncio dos ‘Electrodomésticos’, (Fig. 4), MB disse que o significado literal era ‘esta mulher vai pôr os pratos na máquina de lavar, mas a *voz-off* compara-a à própria máquina ao dizer ‘mas que máquina!’ e continuou a dizer: ‘isto faz-me ficar furioso’.

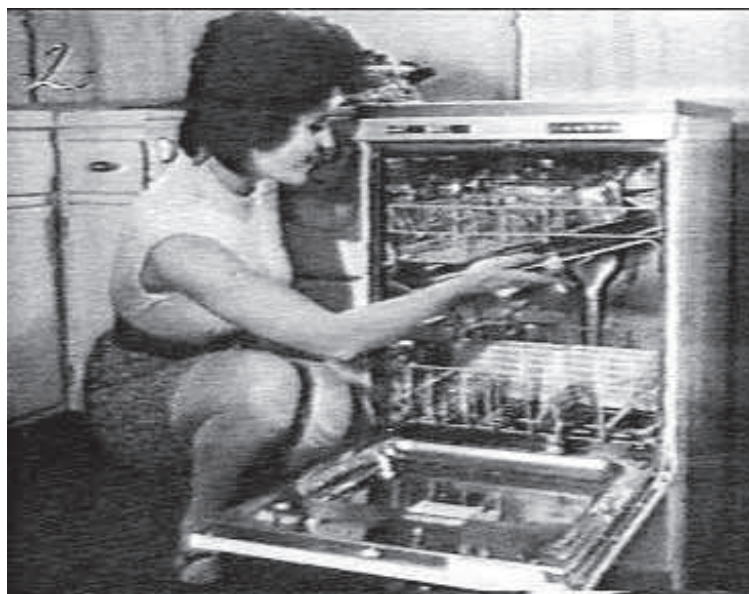


Fig.4 Publicidade a um Electrodoméstico

Quando AM lhes mostrou uma pintura de Thomas Jones Barker (1857-1861), que mostra A Rainha Vitória com um jovem servo negro e um anúncio publicitário exemplificando estereótipos de género e raciais, um dos participantes referiu: ‘é como se a pessoa que criou isto pretendesse que nós pensássemos acerca do problema da discriminação’. Finalmente, na etapa da avaliação, AM solicitou-lhes que fornecessem julgamentos em termos de preferência, suportados por evidências observadas durante a discussão dos passos anteriores.

A interpretação de AM do carro alegórico causou uma grande controvérsia e discussão, que durou mais do que uma hora. Considerando a interpretação um aspecto muito importante e difícil da crítica de arte, AM apresentou primeiro a sua descrição e análise pormenorizada da representação do carro alegórico para apoiar os seus próprios julgamentos avaliativos. Para fazer isto, apresentou evidências a partir da selecção de uma variedade de fontes; por exemplo, o que ela podia realmente ver no trabalho de arte e o que já sabia acerca das representações de minorias étnicas feitas por professores e alunos. Em termos de critérios AM referiu-se aos estádios de Feldman (1970) da descrição, análise, interpretação e avaliação tal como se segue:

A partir da descrição e análise das suas qualidades sensoriais, podemos concluir que são realmente as cores de padrões Africanos que vemos ali. Relativamente às qualidades literais: podemos ver uma *cubata*, rapazes com saias de palha, pintados de preto, raparigas com panos a encobrirem o cabelo, tal como vemos nos filmes sobre escravatura. Antes ou depois de cada exercício de análise de imagens AM perguntava-lhes: ‘De que falamos? O que pretendemos no futuro? Até que ponto tínhamos consciência destas situações? Até onde podemos avançar a partir da discussão para passarmos à acção? Que soluções práticas devem ser criadas?’

A principal preocupação de AM, contudo, era explicar social e historicamente as mensagens e significados. Por essa razão, e porque muitos dos professores presentes não eram especialistas em arte, AM concentrou-se principalmente nos estádios da descrição e interpretação, apoiando-se especialmente no conhecimento da história da Arte e no seu conhecimento sobre a forma como os artistas usam as analogias, metáforas, alegorias, figuras de estilo e simbolismo para apresentarem o seu ponto de vista. Levantaram-se hipóteses acerca dos aspectos literais dos trabalhos, e os participantes atribuíram-lhes certos sentimentos e emoções à temática e aos pensamentos e intenções dos artistas como se pode ver no seguinte exemplo:

A comunidade pensa que, ao celebrar desta forma, está a comportar-se de forma liberal. Contudo, eles estão a reforçar preconceitos e a mostrar que vinte e dois anos de regime democrático não bastaram para mudar atitudes e valores (...). Parece que os autores desta representação não sabem que o progresso já chegou também a África (AM).

Houve também referências a temas subliminares, tal como a hipótese ‘esta imagem é uma representação de uma selva’ (AM). Nesta altura um participante (FF) afirmou ter estado em África e pensar que ‘os Africanos eram menos inteligentes e merecerem o que tinham’. Outra participante, (M), disse ter visto recentemente um grupo de *cubatas* perto de Maputo em Moçambique e ter ficado de tal forma fascinada pela qualidade da sua arquitectura (i.e. sistema de ventilação, organização espacial), que gostaria de lá viver. Referiu-se à temperatura nas *cubatas* como sendo bastantes arejadas e frescas como consequência do sistema de ventilação provocado pelas aberturas no telhado. Quando AM lhe perguntou acerca da qualidade das infra estruturas tais como saneamento, ela referiu que não existiam e, subitamente fez-se silêncio, como se se tivesse concluído que ela teria dito algo errado. AM não explorou mais a situação. Sem sistema de saneamento, poder-se-ia descrever aquele alojamento como sendo ‘sensacional’?

Foi discutida a importância do desenvolvimento de estratégias multiculturais, quer haja ou não minorias étnicas dentro de uma sala de aula, e um dos professores assistentes, membro do SOS Racismo, (JA), que era também professor de filosofia numa escola secundária de Lisboa, falou acerca da importância de tanto se ensinar sobre ‘as outras’ culturas como da cultura anfitriã. Um professor participante disse que tinha visitado o Canadá e que tinha ficado triste ao ver que os Portugueses que para aí emigraram teriam perdido a sua cultura e que os ‘Índios’ viviam em reservas. O último exemplo foi entendido como uma forma de guetização, que resulta de conflitos culturais e da opressão de minorias de por parte de um grupo social dominante. Guetização, de acordo com Mason (1992) é uma forma de segregação que resulta de políticas sociais etnocêntricas que têm a finalidade de distanciar os ‘*estranhos*’.

O grupo considerou unanimemente que a história do ‘patinho feio’, neste caso do pinguim, se tratava de um exemplo de discriminação da minoria pela cultura maioritária (Fig 5)



Fig.5 Publicidade a um Detergente

Um professor assistente declarou que,

Assimilação é dizer: ‘Eu tenho vergonha da minha cultura’ e, como AD mencionou hoje, o povo Português que vai para a América ou França está envergonhado, especialmente a segunda geração. Mas com a primeira [onde de emigrantes] também aconteceu e o que faz o povo? Ele substitui a sua cultura pela cultura dos outros. Isto é assimilação e eu penso que é mais ou menos o que acontece lá. O urso não quer ser preto, quer ser branco, porque tem vergonha de ser o que é (MO, SOS)

O anúncio da Figura 4 gerou uma discussão extremamente útil acerca de conceitos negativos tais como: ‘machismo’, ‘racismo’, ‘chauvinismo’, classe e género, discriminação contra mulheres e contra crianças pobres ou do meio rural. João, filho de um dos professores que tinha pedido autorização para participar nesta sessão, disse:

Isto é a base da cultura ‘*pimba*’(ou cultura *kitsch*) que tenta apenas vender produtos ... é como misturar sexo com o produto.

E B, um professor de EVT argumentou, ‘isso é como tratar uma mulher como um objecto’. O assistente do grupo SOS (JA) disse:

Todos os chauvinistas do sexo masculino são racistas ... aquele casal Maigret, em França, que foram eleitos como presidente de câmara, não consigo recordar-me direito agora ..., ela é a candidata porque ele não pode candidatar-se, mas ela passa todo o tempo a dizer ‘a pessoa que vai governar a Câmara é o meu marido; só não é candidato, porque não o pode ser. Eu preferia ser uma esposa e mãe? (...). Existem poucos eleitos, que são homens, que fazem história.

Depois da pausa do café no 1º Dia, a professora assistente de Inglaterra (LC) sugeriu que se listassem algumas questões no quadro para reduzir reacções emotivas por parte de AM. Ela sistematizou as questões chave levantadas, anotando-as no quadro. Na sequência disso AM escreveu no seu diário:

Viana não é ainda uma sociedade multicultural como Lisboa, mas o multiculturalismo é ainda uma questão para nós e é por essa razão que aqui estamos hoje. A nossa cultura não se pode perder, mas outros necessitam de ter acesso à cultura ‘anfitriã’. É importante que todos partilhem a sua compreensão acerca destes fenómenos; necessitamos definir ‘racismo’. Quem é racista e o que é preconceito.

Embora AM não estivesse interessada nas respostas dos grupos a todas estas questões naquele momento, não se importou que LC as tivesse levantado, uma vez que tinha reconhecido que elas podiam ajudar os participantes a diagnosticarem as necessidades e a criar uma estrutura para a acção ao longo das dezoito horas seguintes. Mas AM tinha antecipado explorar todas estas ideias gradualmente, ao longo dos três dias do workshop.

2º Dia

Finalidades

- Identificar situações problemáticas relacionadas com preconceito, discriminação e intolerância.
- Examinar a história do racismo e escravatura.
- Discutir e definir conceitos e orientações relacionados com multiculturalismo.
- Interculturalismo, anti-racismo e redução de preconceito.

Acção

O grupo tinha chegado até este estádio no 1º Dia. Durante a manhã as suas ideias sobre preconceito e discriminação tinham sido confrontadas e isso encorajou-os a discutir esses conceitos com mais profundidade. Quando o workshop continuou no 2º Dia, os participantes foram convidados a dividirem-se em três grupos e a realizarem o seguinte exercício (Tabela 1). Pediu-se a cada grupo que pensasse em tantos ‘grupos minoritários’ quanto possível e os listassem sem os discutirem. A partir desta lista, foram conduzidos à selecção de dois

grupos. Em seguida foi-lhes solicitado que registassem nas costas do papel usado para brainstorming e discutissem as semelhanças e diferenças entre os dois grupos escolhidos. Passados dez minutos, foi-lhes pedido que relatassem as suas conclusões uns aos outros. Finalmente, os resultados de todas as discussões foram escritos no quadro e todo o grupo debateu as interpretações. Quando se dividiram em pequenos grupos de três, quatro e cinco e trabalharam com professores de diferentes escolas, a professora assistente inglesa (LC) escreveu ‘discriminação é...’ no quadro e o grupo fornecia-lhe ideias. Volvidos dez minutos, os grupos relataram as suas conclusões uns aos outros que foram escritas por LC no quadro:

Discriminação é ...

- privado versus escolas públicas
- rural versus crianças urbanas
- crianças marginalizadas por causa das expectativas e atitudes dos professores
- separatismo
- chauvinismo
- atitudes preconceituosas e pressões dos pais
- atitudes e crenças dos professores
- crenças tradicionais e atitudes herdadas
- poder - económico, religioso, cultural, social, político ...
- atitude dos adultos passadas às crianças
- tribal/grupo de guerrilha/conflito
- atitudes defensivas
- assumir o poder - ‘nós somos os melhores’
- acções e comportamentos individuais
- monoculturalismo
- extremos culturais: rico/pobre
- comportamentos proibidos: casamentos mistos/relações ...
- não ouvir
- tanto os pretos como os brancos são ‘diminuídos’ pelo racismo

TABELA 1 GRUPOS MINORIÁRIOS EM PORTUGAL

Grupos Minoritários	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Indianos	✓		✓
Árabes	✓		
Ciganos	✓	✓	✓
Pretos		✓	
Africanos	✓		
Cabo Verdianos	✓		

Timorenses			✓
Judeus	✓	✓	✓
Testemunhas de Jeová	✓		✓
Neo-Nazis			✓
Cientologistas			✓
Budistas			✓
Angolanos			✓
Moçambicanos			✓
Brasileiros			✓
Mulheres		✓	
Homossexuais		✓	
Com Necessidades Educativas Especiais		✓	
Viciado em Drogas		✓	
Gangs		✓	
IURD (Reino Universal da Igreja de Deus)	✓		✓

As semelhanças assinaladas entre os grupos minoritários escolhidos foram:

- (i) Ciganos e Testemunhas de Jeová são ambas comunidades que sofrem discriminação. Têm as suas próprias religiões e ambos têm problemas de integração relativamente às leis impostas pelos países onde vivem. São ‘um pouco’ extremistas (CE, JN, FE, FS, AD);
- (ii) Os ciganos e os deficientes são ambos bodes expiatórios e não são aceites por outros. Ambos os grupos têm uma auto-imagem de diferença (IG, MC, MO, AC);
- (iii) Os costumes ciganos e Indianos têm semelhanças (formas de vestir, uso da música nos casamentos); relações masculinas/femininas; religião; abordagem no negócio; e atribuem um papel de ‘macho’ aos homens (JA, JC, LC, LR, MB, MJ).

Durante a tarde, a professora Inglesa assistente introduziu o método de análise de imagens. Foram mostradas algumas imagens da esfera das Belas Artes, incluindo a pintura da ‘Rainha Vitória com um jovem servo preto, Thomas Jones Barker (1857-1861) e foi pedido aos participantes que se referissem às suas mensagens ocultas relacionando-as com as relações sociais. Na discussão ela definiu necessidades humanas básicas, tais como abrigo e comida, realçou o que os seres humanos têm em comum e falou da distribuição desequilibrada de recursos nos países do Norte e Sul. Referiu também a forma como os mapas das escolas são usados e reforçam ideias relacionadas com o domínio dos chamados países do 1º

mundo. Nesta sequência, um professor de história falou sobre a rota da escravidão e o fenômeno da expansão colonial e relacionou com assuntos tais como guerra, colonialismo, discriminação racial e barreiras comerciais. Tendo analisado as imagens dos *spots* publicitários e das pinturas, passou-se à discussão da discriminação nas escolas e desenvolveu-se uma definição de racismo:

racismo é sempre o resultado de poder; tem sempre sido causado pelo poder económico, moral ou religioso e é cultural, social, etc. Como significa uma relação de poder, os indivíduos que têm esta ‘sensação’, ou doença, nasceram numa cultura que também está doente, mas que é nossa, de forma que, para falarmos, podemos quase vermo-nos na pré-história, a nossa cultura é do tipo dicotómico – maniqueísta(JN, 2º Dia).

Tal como este professor de História explicou tudo se explica nos seguintes termos:

Slogans culturais: o bom, o mau, o rico, o pobre, a sociedade está toda muito dividida. E uma vez que nascemos nesta cultura, neste sistema cultural, erroneamente caímos sempre em situações invariavelmente explicadas através de teorias e assim julgamo-nos e ao nosso grupo como ‘bons’ e os outros como ‘maus’.

Ambas as definições usadas pelo professor de História reforçam a crença negativa pessoal da superioridade de certos grupos humanos baseados na cor da pele. As pinturas das crianças e as serigrafias que a professora Inglesa trouxe de Inglaterra com símbolos e signos de liberdade e paz foram passados de mão em mão. As consequências negativas de uma abordagem toquenista numa reorganização curricular multicultural foram interpretadas e os participantes tentaram identificar práticas toquenistas no ensino artístico Português. Foram explorados os conceitos de Direitos Humanos e de Igualdade de Oportunidades e os seus atributos positivos e LC falou sobre as estratégias que os professores em Inglaterra usam para promoverem estes valores dentro das suas salas de aula. Mais tarde, no turno da tarde, o grupo identificou e discutiu situações problemáticas em escolas, relacionadas com preconceito, intolerância e discriminação. Problemas nacionais e globais que incluem a fome, educação, democracia, emigração e imigração como parte da história e do desenvolvimento internacional; a distribuição de recursos pelo mundo, tais como comida, foi igualmente mencionada (AM e LC).

Nesta sequência, foi introduzido o conceito de ‘arte da opressão’ e definido como referindo-se à arte do passado e do presente onde se pretende chamar a atenção das pessoas para injustiça social. Essa reflexão foi acompanhada pela projecção de diapositivos, usando exemplos de trabalho de artistas Portugueses e internacionais do passado e do presente. Seguiu-se uma discussão sobre possíveis estratégias curriculares multiculturais e objectivos, usando os critérios sugeridos por Mason (1990) Allison (1972) e Cardoso (1996) relativos a boas práticas em educação em geral e especificamente na educação artística. Da reflexão resultou

a conclusão tirada pelos participantes de que o ensino artístico em Portugal é dominado pelo cânone Ocidental que é erroneamente usado para avaliar a arte de outras culturas. Os participantes concluíram que eles próprios deveriam começar por desempenharem o papel de modelo nas suas salas de aula e iniciarem uma reflexão sobre valores e comportamentos alternativos, procurando desenvolver práticas curriculares que promovessem uma maior compreensão do ‘outro’.

Depois disso, foi projectada uma transparência com a listagem e definição das características de uma orientação antropológica no currículo artístico e os participantes foram convidados a aplicarem o método antropológico de crítica de arte na desconstrução e análise de uma máscara Africana. Esta estratégia foi introduzida por várias razões: (i) proporcionar aos professores uma nova estrutura conceptual para compreenderem as relações entre arte, cultura e património (uma em que a arte é entendida como cultura material); (ii) introduzir um método prático de ensino; (iii) funcionar como um estímulo para mais pesquisas sobre o conceito de cultura material. Este método antropológico de análise de obras de arte, que teve a sua origem no Canada, foi desenvolvido para ser usado em museus, mas pode ser usado em qualquer disciplina escolar. No entanto esse método requer sempre a presença de exemplos reais da cultura material para proporcionar um centro de interesse na discussão e avaliação.

A análise detalhada de ‘raça’ e racismo foi deixada para o 3º Dia. Foi usado um cartoon durante a manhã e durante a tarde foram também analisados trabalhos de artistas (Vieira da Silva e Rafael Bordalo Pinheiro). Os professores falaram o mais que podiam sobre as suas mensagens e significados e interpretaram os estereótipos inerentes, usando os quatro passos da análise crítica sugeridos por Feldman e já descritos acima. Projectou-se uma série de diapositivos na sessão da tarde relacionados com pinturas nacionais e internacionais sobre opressão. As suas mensagens ideológicas foram explicadas por todos os participantes e a professora assistente Inglesa (LC) sugeriu caminhos para os alunos serem encorajados a construir o seu conhecimento e competências críticas através da ‘leitura de imagens deste género’. Ela sublinhou princípios fundamentais de abordagens curriculares anti racistas tais como ensinar sobre a escravatura, e a história do colonialismo. Ela referiu-se novamente aos problemas do ensino artístico multicultural na Grã Bretanha tais como ‘toquenismo’, o negligenciar das diferenças inerentes de valores entre as culturas Ocidentais e as não – Ocidentais tais como atitudes relacionadas com o tempo, o significado atribuído à co-operação *versus* competição; e políticas de igualdade de oportunidades nas escolas. Quando LC mostrou os diapositivos de pinturas históricas com mensagens racistas, os participantes descreveram-nas e analisaram-nas e, ao fazê-lo, discutiram questões de poder e escravatura e exploração dos pobres pelos ricos.

LC leu alguma poesia escrita por crianças de 11 anos das escolas Berry-medede Junior e Carlton Vale Infants, durante o ‘mês da História do Povo Negro’, em Londres. Ela descreveu uma escola de Londres com uma população estudantil multicultural e mostrou diapositivos de exposições de trabalhos de crianças. A sua experiência e os materiais e estratégias que apresentou, geraram um grande inte-

resse. O conceito chave da discussão foi ‘toquenismo’, que era novo para todos os presentes. AM explicou o conceito declarando que, embora alguns professores muitas vezes adoptassem estratégias de ensino/aprendizagem multiculturais com a melhor das intenções, muitos deles não lidam com conceitos nucleares e acabam por fazer abordagens folclóricas. Isso acarreta o risco de tornar a abordagem toquenista e de contribuir para a guetização, ou separação das culturas maioritárias e minoritárias. AM disse-lhes também que uma orientação relativista cultural na educação, propõe um conhecimento e uma compreensão das outras culturas, especialmente dos seus sistemas de valores e crenças.

O professor de História da escola FBM conduziu a discussão sobre escravatura. Assim, discutiram-se estratégias possíveis para redução do etnocentrismo no currículo de EVT Português, usando os exemplos práticos Ingleses, apresentados anteriormente por LC. Um professor de EVT participante declarou:

Em termos de estratégias de ensino na educação artística, concluo que existem pontos comuns no estrangeiro e no nosso país. Em Portugal, tal como noutros países, a população escolar consiste numa mistura crescente de culturas.

3º Dia

Finalidades

- Aumentar a compreensão dos conceitos de raça e racismo;
- Analisar recursos e estratégias de ensino para a implementação de uma reorganização curricular multicultural, anti racista e de redução de preconceitos;
- Criar dois Projectos interdisciplinares anti racistas relacionados com educação patrimonial.

Acção

A introdução assumiu a forma de uma discussão das definições de raça e racismo e análise de conteúdo de textos escritos e durou aproximadamente duas horas. Foi conduzida pelos assistentes do Grupo SOS Racismo. Eles explicaram raça e racismo (Lima, 1996) e a teoria do ‘Darwinismo Social’. Partilharam-se e discutiram-se exemplos de incidentes racistas em escolas e de políticas escolares relacionando-os com direitos humanos, racismo e discriminação. O termo racismo foi finalmente definido como significando qualquer acção que envolve uma distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada na cor da pele.

Os assistentes do SOS apresentaram publicações e materiais de ensino produzidos por educadores e organizações políticas que têm envolvido professores em actividades colaborativas anti racistas. Os participantes observaram-nas e mostraram-se interessados. Tomaram nota de referências e alguns adquiriram materiais para as suas escolas. Seguidamente, analisaram-se e discutiram-se estratégias de ensino/aprendizagem usadas em Inglaterra e nos Estados Unidos da América e os participantes reflectiram sobre alguns critérios que caracterizam uma boa práti-

ca multicultural desenvolvidos por Mason (1990), que mencionavam a importância de se estar consciente das tendências Eurocêntricas no ensino, e de se usar arte como uma ferramenta para a comunicação visual de valores sociais e culturais.

Discutiram-se novamente princípios de uma educação anti racista e projectaram-se transparências onde se comparavam as finalidades de uma educação multicultural com as de uma educação anti racista. Distribuíram-se excertos de textos da literatura internacional e estabeleceram-se paralelismos com a situação Portuguesa. Mostrou-se o exemplo da obra Americana social reconstrucionista intitulada *'Multicultural Education and Contemporary Art'* de Cahan and Kocur (1997), e fez-se uma breve análise do seu conteúdo.

Finalmente, testou-se outra estratégia de crítica de arte, usando um método antropológico, através do qual era requerido aos participantes que fizessem uma descrição e análise de uma máscara Africana. AM conduziu a atenção dos participantes para conceitos antropológicos que estavam na base desta estratégia, baseando-se nas ideias de Allison (1972), Mason (1988), Cowlishaw (1988), Blanco (1988), e Marcousé (1974). A investigadora falou do seu próprio processo de descoberta e interpretação do conceito de 'cultura material' em Inglaterra e da importância que assumiu no seu processo de ensino/aprendizagem. Ao fazê-lo, ia passando a escultura Africana, levantando questões acerca dela e desafiando a opinião de um participante que declarara 'não existe nenhuma arte em África'. O método de crítica de arte centrou-se numa lista de questões sobre análise de artefactos, fornecida por Mason num workshop sobre educação multicultural em arte. Esse workshop decorreu na ESEVC, com os alunos de Prática Pedagógica do curso de EVT, em 1992 e contou igualmente com a presença de duas responsáveis do Laboratório de Antropologia da Universidade de Coimbra, que disponibilizaram muitos artefactos desse Laboratório para utilização educativa nesse evento.

Embora o tempo fosse limitado, os professores reagiram positivamente ao exercício e pareceu compreenderem que os artefactos como a máscara, transportam mensagens e significados acerca das culturas que os produzem. Este exercício forçou-os também a desafiar a sua tendência para perceberem os artefactos a partir dos seus próprios pontos de vista. Ao tentarem responder às questões sobre a decoração e função das máscaras e sobre a cultura que as produziu, por exemplo, foram forçados a envolverem-se com o conceito de cultura material. Houve também o aspecto agradável da descoberta em si, que gera um desejo de estudar e reflectir sobre as relações entre objectos no espaço e no tempo.

AM argumentou que este tipo de estratégia de ensino aprendizagem é útil do ponto de vista da multiculturalidade, uma vez que pode introduzir os estudantes na análise de formas de arte e imagens desconhecidas e ajuda a mudar estereótipos racistas ou preconceitos sobre as chamadas artes 'primitivas'. Mais ainda, serve de base para desenvolvimento de competências transversais, compreensão transcultural e cooperação tanto dentro como fora da sala de aula. Para além do aprofundar da consciência sobre etnocentrismo no ensino artístico e do desenvolvimento de empatia por pessoas previamente desconhecidas, esta estratégia podia também ser ligada a actividades artísticas práticas mais pluralistas. O tópico dis-

cutido no 3º Dia foi o da atitude paternalista que as pessoas dos países ocidentais assumem quando lidam com outras culturas e as suas artes. LC observou:

E. voltou de novo ao seu argumento inicial sobre a História de Portugal e as colónias – Eu concluo ser muito paternalista! Claramente ele está a suscitar a questão (LC).

Durante a tarde os professores foram divididos em dois grupos e desenharam dois projectos interdisciplinares relacionados com redução de preconceitos em educação patrimonial. Depois disso eles apresentaram-nos oralmente e fizeram uma avaliação individual e outra em grupo do workshop.

Materiais de Ensino e Recursos Visuais

Durante os três dias eu usei os seguintes recursos: transparências de traduções de objectivos multiculturais segundo Allison (1986), Mason (1990) e Cardoso (1996); extractos de textos de autores Portugueses e internacionais sobre racismo, preconceito e discriminação (e.g. um livro de apoio a professores intitulado *Profile on Prejudice* de Hicks, 1985); exemplos de aulas com uma orientação social reconstrucionista (e.g. ‘discriminação, racismo, homofobia e a linguagem dos *mass media*’, na obra de Cahan e Kocur, 1996); e artigos de Lima (1995) sobre racismo e xenofobia da Revista Portuguesa, *Ethnologia*).

Outros materiais de ensino e recursos visuais usados foram os diapositivos relacionados com artistas Portugueses e internacionais do passado e do presente, transparências de objectivos multiculturais segundo educadores nacionais e internacionais; trabalhos de arte de crianças Inglesas das escolas de Berrymede Junior e Carlton Vale Infant; uma máscara de madeira de Angola.

Conclusões

De acordo com Troyna e Hatcher (1992), os educadores muitas vezes chegam às suas salas de aula sem se sentirem pessoalmente envolvidos, como se funcionassem desligados do processo social de discriminação e opressão. A investigadora pretendeu desenvolver mais profundamente a sua compreensão sobre este tipo de situação ao promover um workshop com professores que incentivasse a conversa, discussão e reflexão e iniciasse o desenvolvimento da capacidade dos professores para reconhecerem o conflito, preconceito e viés cultural que caracteriza a situação actual das práticas educativas em Portugal. Ao fazê-lo, AM deu aos participantes nova informação sobre os conceitos de preconceito, discriminação e racismo individual e institucional. O workshop funcionou também como uma forma de testar a hipótese de que o Currículo Nacional, ao nível do 2º Ciclo do Ensino Básico em Portugal é etnocentrico. Como um grupo, os participantes constataram a sua quase completa falta de sensibilidade para questões sobre ‘raça’ e classe social e concluíram que isso era perigoso e que havia uma necessidade urgente de rever a pedagogia e formação de professores em termos de desenvolvimentos na educação multicultural.

A conclusão a que se chegou foi que existe racismo em Portugal, tal como existe em todos os países do mundo, mas que ele tem características específicas, tais como atitudes de superioridade em termos de cor de pele. A legislação anti racista existe, assim como organizações dedicadas ao combate do racismo, no entanto os professores necessitam de formação para porem esta legislação em prática. Contudo, a grande questão para o Ciclo dois foi a seguinte: Como podia a educação artística desafiar perspectivas entrincheiradas e pô-las ao serviço da redução de preconceitos? Quando confrontados com o problema prático de implementação de uma reorganização curricular multicultural, os professores detectaram algumas lacunas que acreditaram que poderiam ultrapassar. AM tomou uma decisão no final do workshop, que consistiu em desenvolver mais acção com um grupo de professores de EVT que tinham participado no workshop e que concordaram em prosseguir a acção com a investigadora no Ciclo dois.

Referências:

ALLISON, B. (1972). **Art education and teaching about the Art of Asia and Latin America**. London: VCOAD Education Unit.

ALLISON, B., DENSCOMBE, M. and TOYE, C. (1985). **Art and Design in a Multicultural Society: A survey of Policy and Practice**. Leicester Polytechnic.

ALLISON, B. (1992). **A global perspective to curriculum development in art education**. Unpublished paper presented in a Conference at Viana do Castelo Polytechnic.

BANKS, J.& LYNCH,J.(1986). **Multicultural Education in Western Societies**. Londres: Holt, Rinehart and Winston.

BLANCO, A.G. (1988). **Didáctica del Museu: el Descubrimiento de los Objectos**. Madrid: Ediciones de la Torre.

CAHAN, S. & KOCUR, Z. (1996). **Contemporary Art and Multicultural Education**. New York: Routledge.

CARDOSO, C.M. (1996). **Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas**. Lisboa: Texto Editora, Ltda.

CARR,W., and KEMMIS,S.(1986). **Becoming Critical: Knowing Through Action Research**. Victoria, Australia: Deakin University Press. Chapter5,132-141

CHALMERS,G.(1974). A Cultural Foundation for Art Education in Arts. **Art Education**, 27,1,20-25.

CHALMERS, G. (1996). **Celebrating pluralism: art, education and cultural diversity**. Los Angeles: Getty Institute for Education in the Arts.

COHEN, L. and MANION, L. (1986). **Research Methods in Education**. London:Croom Helm.

CORTESÃO, L. e STOER, S. R. (1995). **Projectos, Percursos, Sinergias no Campo da Educação Inter/Multicultural-Relatório Final**. Porto: Edições Afrontamento.

CORTESÃO, L. & STOER, S. (1996). “A interculturalidade e a educação escola: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas”, in **Inovação**, vol. 9, nº1.

COWLISHAW, T. (1988). Multicultural Curriculum: A personal approach, in Mason, R., (Ed.). *Readings in Art and Design Curriculum*. Leicester Polytechnic: A Collection of Research Papers from the Centre for Postgraduate Studies in Education.

D.E.S. (1991). **The Arts 5-16: Practice and Innovation**. London: H.M.S.O.

DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (1991), **Organização Curricular e Programas – 1º, 2º e 3º ciclos**. Lisboa, DGEBS: Ministério da Educação.

DIRECÇÃO GERAL DOS ENSINOS BÁSICO E SECUNDÁRIO (wd). Guião orientador de programas interculturais

DGEBS/ENTRECULTURAS (1992). **Guião orientador da elaboração de projectos interculturais**. Ensino Básico.

DUMONT, P. (1995). ‘Som e Cinema’, *In 41º Encontro Internacional Imagem e Som*, Odivelas: Centro de Estudos e Animação Cultural (Texto Policopiado)

ELLIOT, J. (1991). **Action Research in Education Change**. Milton Keynes: Open University Press.

ESTRELA, A (1986). **Teoria e prática de observação de classes-uma estratégia de formação de professores**. Lisboa: INIC.

FELDMAN, E. (1970). **Becoming Human Through Art**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.

FELDMAN, E. B. (1980b). An Anthropological and Historical Conceptions of Art Curricula, in **Journal Of Art Education**, Vol.33, (6), 6-10.

FISHER, S. and HICKS, D. (1986). **WORLD STUDIES 8-13-A Teacher’s Handbook**. Edinburgh: Olivier & Boyd.

FREEDMAN, K. (1988). Dilemmas of Equity in Art Education. In Secada, W.G. (Ed.) *Equity in Education*, 100-110, New York: Falmer.

FRENTE ANTI-RACISTA (1994). **Dossier Anti-Racista**, nº 1. Lisboa: Artes Gráficas.

GIBSON, J. J. (1950). **The perception of the Visual World**. London: Allen and Unwin.

GILL, D. and SIGH, E. (1988). **No racism here...we treat them all the same**”. London: Association for Curriculum Development.

GUBA, E. G. AND LINCOLN, Y. S. (1982). **Effective evaluation**. San Francisco, Washington and London: Jossey-Bass Publishers.

GUNDARA, J.; FELDMAN, E. B. (1980). An Anthropological and Historical Conceptions of Art Curricula, *Journal of Art Education*, 33, (6), 6-10.

GUNDARA, J.(1993). Values, national curriculum and diversity in British society. I O'Hear, P. and White (eds), **Assessing the National curriculum**. London: Paul Chapman.

GUNDARA, J.S. (1996). Socially Diverse Polis: Social and School Exclusion”, in **European Journal of Intercultural Studies**. 7, (1), 20-28.

HARGREAVES,D.(1994). **Changing teachers, changing times**. London:Cassel.

H.M.S.O. (1995). **Art in the National Curriculum**. London: HMSO.

ILEA (1983). **Race, sex and class 1: Achievement in schools**. Inner London Education Authority.

ILEA (1983). **Race, sex and class 2: Multi-ethnic education in schools**. Inner London Education Authority.

ILEA (1983). **Race, sex and class3: A Policy for equality: Race**. Inner London Education Authority.

ILEA (1983). **Race, sex and class 4: Anti-racist statement and guidelines**. Inner London Education Authority.

JOURNALS

(1994). **Dossier Anti-Racista**. Lisboa: Edições da frente Anti-Racista.

(1995). Racismo nas Escolas Ainda? **Forum Estudante** (41), March 4. Lisboa.

(1995). **Ethnologia**. Revista do Departamento de Antropologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.

KENDALL, F.F (1996). **Diversity in the Classroom – New Approaches to the Education of Young Children**. New York: Teachers Collrge Press.

LIMA, M. (1996). ‘Racismo e Xenofobia’, In **Ethnologia**, Lisboa: Departamento de Antropologia da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade de Lisboa, 3,

LYNCH, J. (1986). **Multicultural Education. Principles and Practice**. London: Routledge and Kegan Paul.

LYNCH,J. (1989). **Multicultural Education in a Global Society**. Londres: the Falmer Press.

MARCOUSÉ, R. (1974). **Using objects**. New York : Van Nostrand and Reinhold.

MARÍN IBAÑEZ, R. (1994). La cuestion europea como referente de una politica educativa intercultural,in SANTOS REGO,M.A (Ed.), **Teoria y pratica de la educacion intercultural**. Universidade de Santiago de Compostela,pp.143-156.

MARSH, C. (1997). **Planning management and ideology**. London: British Library of Congress.

MASON, R. (1988). **Art Education and Multiculturalism**. London: Croom Helm.

MASON, R. (1990). Art & Multicultural Education: the new ethnicity in U.K., **Journal of Art & Design Education**, 9,(3), 327-337.

MASON, R. (1992). Art education for cultural diversity-developments in the United Kingdom. Paper prepared for **Issues III Seminar DBAE and Cultural Diversity**. Austin: Getty Center.

MCFEE, J. AND DEGGE, R. (1977). **Art, culture and environment: a catalyst for teaching**. Belmont, California: Wordsworth.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1993). **Organização Curricular e Programas**, 2º Ciclo. Lisboa: DGEBS.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, SECRETARIADO COORDENADOR DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL (1993): **Base de dados**. Entreculturas.

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.

MOURA, A. (1999). Art Patrimony in Portuguese middle schools: problems of cultural bias. In Boughton, D and Mason, R. (eds), (1999). **Beyond multicultural art education: international perspectives**. Germany: Waxmann Verlag GmbH, pp 115-133.

NCC ARTS IN SCHOOLS PROJECT (1990). The Arts 5-16. **Practice and Innovation**. Essex: Oliver and Boyd.

REX, J. (1985). **The Concept of a Multicultural Society**. England: Centre for Research in Ethnic Relations.

SCHÖN, D.A. (1994). La prática reflexiva: aceptar y aprender de la discrepancia, **Cuadernos de Pedagogia**, 88-92.

SECRETARIADO COORDENADOR DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL (1993). **Projecto de Educação Multicultural**. Forma. Lisboa: DEB/ME, Dez. 1993.

SECRETARIADO COORDENADOR DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL (1995). Base de dados Entreculturas II. Lisboa: ME, SECRETARIADO COORDENADOR DOS PROGRAMAS DE EDUCAÇÃO MULTICULTURAL (1997). **Educação intercultural. Relatos de experiências**. Lisboa.

SLEETER, C. (1994). White racism. **Multicultural Education**, 1(4), 5-8.39.

SMITH, R. (1973). Teaching aesthetic criticism in the schools. **Journal of Aesthetic Education**, 7(1), 38-49.

SOS RACISMO, (1996). **Argumentário Anti-Racista**. Lisboa: Ed. SOS Racismo.

SPRADLEY, J.P.(1979). **The Ethnographic Interview**. United States of America: Holt, Rinehart and Winston, Inc.

TAYLOR, L.(ed) (1994). **Visualising Theory**. London: Routledge.

TOMLINSON, S. (1984). **Home and School in Multicultural Britain**. London: Batsford.

TOMLINSON, S. (1990). **Multicultural Education in White Schools**. London: Batsford Ltd.

TROYNA, B. (1987). **Racial Inequality in Education**. London: Routledge.

TROYNA, B.; ATCHER, R. (1992). **Racism in children's lives – a study of a mainly white Primary Schools**. London: Routledge.