

EDUCAÇÃO ARTÍSTICA 2010-2020

E-BOOK

Coordenadores: Miguel Falcão, Teresa S. Leite e Teresa Matos Pereira

Agradecimentos

Os coordenadores do livro agradecem:

- a todos os estudantes, professores e arguentes que aceitaram participar nesta publicação com textos e/ou imagens, bem como a todos os que, nela não tendo colaborado diretamente, de algum modo estão presentes e fazem parte da história do Mestrado em Educação Artística.
- a Cátia Rijo, coordenadora do DesignLab (projeto da ESELx), e a Vanessa Lança pelo design gráfico do livro.
- a Carla Lancha, Berta Silveiro, Elsa Figueiredo e Sílvia Santos (Serviços Académicos da ESELx), Susana Torres (Comunicação e Imagem da ESELx) e Pedro Santos (Audiovisuais e Multimédia da ESELx), pela recolha e cedência de documentos.
- ao Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais (CIED) da ESELx, em particular ao seu coordenador, Nuno Ferreira, pelo acolhimento deste projeto na sua programação e pelo apoio prestado.
- ao Instituto Politécnico de Lisboa, por integrar esta obra na sua coleção “Estudos e Reflexões”, em particular a José Manuel Cavaleiro Rodrigues pelo acompanhamento da edição.

Ficha Técnica

As normas ortográficas seguidas em cada texto respeitam as opções dos autores.

Coordenação da obra

Miguel Falcão

Teresa S. Leite

Teresa Matos Pereira

Design da Capa

Vanessa Lança, DesignLab

Cátia Rijo, coordenadora DesignLab

Design e Paginação

Vanessa Lança, DesignLab

Cátia Rijo, coordenadora DesignLab

Créditos das fotografias

Capa: Susana Sintra

Separador - Introdução: Rute Ribeiro

Separador - Narrativas e Projetos: Pedro Vidinha

Separador - Testemunhos: Rute Ribeiro

Separador - Anexos: Joana Isabel Gaudêncio Matos

ISBN

978-989-8912-15-2

© 2021 do texto: os seus autores

Todos os direitos reservados.

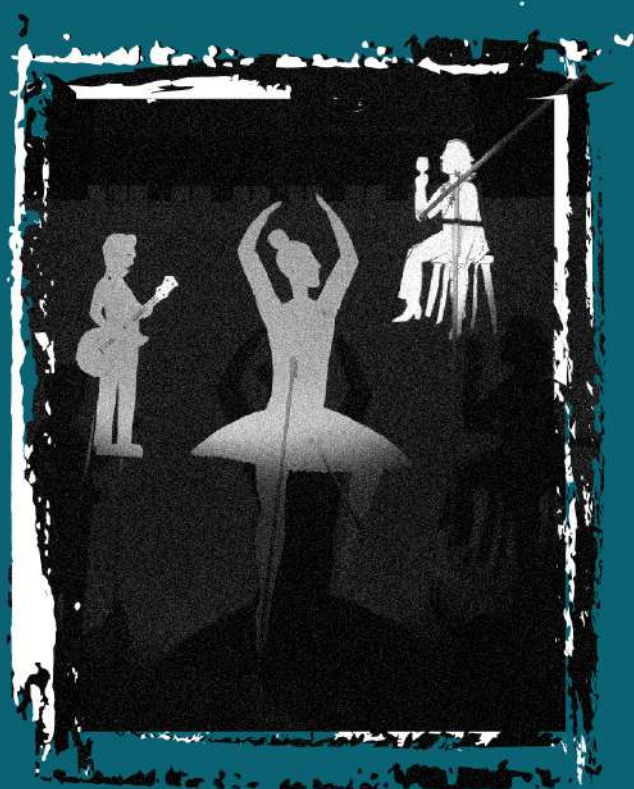
Salvo o previsto na lei, não é permitida a reprodução total ou parcial deste livro que ultrapasse o permitido pelo Código de Direito de Autor, como a sua recompilação em sistema informático, nem a sua transformação por meios electrónicos, mecânicos, por fotocópias, por registo ou por outros métodos presentes ou futuros, mediante qualquer meio para usos lucrativos ou privados, sem a autorização dos titulares do copyright e do autor que detém a propriedade intelectual da obra.

Introdução	09
Perspetivas	
Ana Bela Mendes - De que falamos quando falamos de criatividade?.....	21
Filipa Burgo - A Consagração da Criatividade num mundo em (R)evolução.....	27
Adriana Pardal - O lugar da arte como lugar de encontro.....	31
Tiago Almeida e Jorge Ramos do Ó - Para uma educação por vir.....	37
Leonardo Charréu - Da Investigação, dos métodos, da orientação e da escrita em educação e artes.....	41
Teresa Matos Pereira - Toda a forma de arte é completamente inútil. Quatro notas sobre Educação Artística e Investigação.....	45
Margarida Calado - Educação artística – um testemunho; algumas reflexões.....	53
Elisabete X. Gomes - Pensar a educação aprendendo com as artes.....	57
Miguel Falcão - Carta a um espectador de teatro principiante.....	63
Eugénia Vasques - Caminhos no Teatro Adaptado às Comunidades.....	69
Maria Constança Vasconcelos - Práticas artísticas e transformação sociocultural.....	73
Teresa S. Leite - Educação Artística no currículo do Ensino Básico.....	79
Sara Belo - Pedagogia vocal: improvisação e experimentalismo como vias criativas e dinâmicas de desenvolvimento e treino.....	85
Sidónio Garcia - O retrato da fotografia digital.....	89
Marta Coutinho - A vida do corpo.....	95
Narrativas e Projetos	
Alexandra Baudouin - A brincar com a luz criei uma história.....	101
Joana Isabel Gaudêncio Matos - Uma questão de Tempo” – Projeto Artístico-Pedagógico.....	107
Pedro Vidinha - Educação Artística: desenvolver a criatividade através da tecnologia da imagem.....	113
Carla Pires Antunes e Catarina Tomás - "Fazer teatro é sonhar mas com os olhos abertos e a falar": Um olhar sobre o faz de conta no Jardim de Infância.....	117
Ana Nolasco - Oficina da Cor, espaço de experimentação: as possibilidades criativas do branco.....	123
Cristina Loureiro e José Pedro Regatão - Arte e Matemática – um caminho para a integração curricular.....	129
Cátia Rijo - Modelo de ação participativa no ensino do Design.....	137
Kátia Sá e Natália Vieira - Educação Artística em Contextos Extraescolares. Diagnóstico Sobre[Tudo].....	143
Ana Gama - A Arte como ferramenta de inclusão social e desenvolvimento comunitário.....	151
Rita Wengorovius - Teatro em contexto de emergência - Teatro de Identidades.....	157
Vera Amorim - Sete Contributos para a Formação de Professores de Dança.....	163
Testemunhos	
Professores	
Teresa Vasconcelos - ... De quando um Grupo de “Alunos” educou seu “Mestre”.....	173
Ana Almeida - Oficina lúdica no museu.....	179
Luís Vieira e Rute Ribeiro - Sem medo de arriscar e abrir novos horizontes.....	183
Madalena Victorino - Recordações do futuro.....	187
Maria José Nobre (Maria Luiz) - Divergir... porque sim!.....	191

Estudantes	
Ana Cláudio – Estimulante.....	195
Benedita Freitas e Cacilda Costa – Descoberta.....	196
Helena Vascon – Desafio.....	197
Luís Miguel António – Fonte.....	198
Mónica Garcez – Sementes.....	199
Pedro Branco – Caminhos.....	200
Susana Gaspar – Momentos.....	201
Ana Pinto – Experiências.....	202
Carla Pereira – Aprendizagem.....	203
Dora Pacheco – Conhecimentos.....	204
Tatiana Gomes – Processo.....	205
Ana Rita Nabais – Excelência.....	206
João Duarte Victor – Inquietação.....	207
Ana Isabel Augusto – Equilíbrio.....	208
Filipa Melo Marcos – Partilha.....	209
Ana Luísa Miranda – Identificação.....	210
Cidália Carvalho – Conquista.....	211
Luísa Duarte – Encontro.....	212
Madalena Ghira – Viagem.....	213
Patrícia Margarida Cotão – Exigência.....	214
Susana Sintra – Propostas.....	215
Paula Fortunato - Invisível.....	216

Anexos

Anexo 1 / MEA - Plano de estudos em vigor (Despacho n.º 7096/2019).....	219
Anexo 2 / MEA – Professores de todas as edições.....	221
Anexo 3 / MEA – Estudantes que completaram a componente curricular em cada edição.....	224



INTRODUÇÃO

A PRETEXTO DE UM MESTRADO, OLHARES SOBRE 10 ANOS DE EDUCAÇÃO ARTÍSTICA

Miguel Falcão
Teresa S. Leite
Teresa Matos Pereira

A educação artística em Portugal continua num impasse, entre a intermitente valorização nos discursos e nos documentos oficiais e a instabilidade decorrente de medidas adiadas, de insuficiência de recursos, de práticas irregulares e de uma visão hegemónica que ainda atribui às artes, especialmente em contextos educativos, um estatuto sobretudo instrumental, recreativo ou salvífico (“ao serviço de” ou “útil para”).

Apesar do disposto na Constituição da República Portuguesa (1976, com revisões posteriores) e na Lei de Bases dos Sistema Educativo (1986, com alterações posteriores) a propósito dos direitos relativos à fruição e criação cultural e à educação artística, nos escritos sobre a interseção entre artes e educação continua a prevalecer – tantos anos passados – a narrativa da justificação, quando, sendo consensual o reconhecimento da sua importância, todos os esforços deveriam estar já concentrados no “como fazer” e “como investigar”, através da disseminação e discussão de processos e resultados.

Em meados da primeira década deste século, realizou-se em Lisboa a 1ª Conferência Mundial de Educação Artística (2006), promovida pela UNESCO, com o envolvimento do Estado português na organização através de três ministérios (Educação, Cultura e Negócios Estrangeiros). Daquela Conferência, com mais de mil participantes de cerca de noventa países, emanou o *Roteiro para a Educação Artística* (CNU, 2006). Também naquele documento de referência, a par da sistematização de grandes linhas orientadoras (objetivos, estratégias e recomendações), e apesar da escala do evento, os redatores não conseguiram deixar de continuar a justificar a “necessidade” da educação artística:

As sociedades do século XXI necessitam de um cada vez maior número de trabalhadores criativos, flexíveis, adaptáveis e inovadores, e os sistemas educativos têm de evoluir de acordo com as novas necessidades. A Educação Artística permite dotar os educandos destas capacidades, habilitando-os a exprimir-se, avaliar criticamente o mundo que os rodeia e participar activamente nos vários aspectos da existência humana. (p. 7)

Nos últimos dez anos, houve mudanças que o Mestrado em Educação Artística (MEA)¹, com especializações em Artes Plásticas na Educação e Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa (ESELx), acompanhou. As

¹ Página do MEA, no site da ESELx: <https://www.eselx.ipl.pt/oferta-formativa/mestrados/mestrados-pos-profissionalizacao/educacao-artistica>

artes na educação, de forma direta ou indiretamente, têm merecido a atenção de organizações internacionais de referência, entre as quais a OCDE (Winner, Golstein & Vincent-Lancrin, 2013) e a UNESCO (2010). É de referir o estudo do impacto das artes na educação, publicado com o título *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education* (Bamford, 2009), que constituiu o ponto de partida para o desenvolvimento de um projeto patrocinado pela UNESCO, o qual envolveu recolha de informação em 75 países à escala global. Particularmente evidenciada tem sido a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, iniciativa da ONU, que, no seu quarto objetivo, estabelece a educação como pilar fundamental do desenvolvimento sustentável, da primeira infância ao ensino superior e à formação ao longo da vida, no qual a arte não pode deixar de ocupar um lugar de maior destaque no desenvolvimento dos indivíduos e da cidadania global. Deve ser salientado também o Plano Nacional das Artes (CEPNA, 2019) para o quinquénio 2019-2024, com objetivos, princípios estratégicos e um plano de ação auspiciosos, em fase inicial de implementação, em cujo programa se lê que “é hoje uma certeza comprovada cientificamente que a Arte como expressão pessoal e cultural se apresenta como um instrumento essencial no desenvolvimento social e humanista das crianças e dos jovens” (p. 9). Apesar dos avanços e recuos, talvez se possa afirmar que, na última década, se passou a falar e a ouvir falar mais em educação artística. E talvez se possa afirmar também, em grande medida graças aos cursos de mestrado e doutoramento criados nesta área e noutras afins, que se investigou mais (integrando os próprios intervenientes do “terreno” nos processos de experimentação, recolha e análise de dados), que se comunicou com maior regularidade em publicações e eventos especializados e que foram desenvolvidos importantes projetos, embora pontuais, na vertente da fruição e da criação, envolvendo escolas, artistas e instituições culturais. Todavia, nos últimos dez anos, em particular no âmbito da educação formal, ainda não se resolveram problemas de fundo que têm décadas. Salientamos três. O primeiro: a inexistência de documentos curriculares orientadores para todas as áreas artísticas, atualizados e aprofundados, que, sem ambiguidades (como atualmente acontece com a coexistência de documentos concetualmente conflitantes para as mesmas áreas), ajudem de facto os professores a planear, implementar e avaliar as suas intervenções². O segundo: a exiguidade de recursos e de enquadramento institucional que permita às escolas a definição e o desenvolvimento de mais projetos artísticos, e mais arrojados, com parcerias regulares entre os professores titulares de turma e professores especialistas em áreas artísticas, artistas e estruturas ligadas à produção, criação e programação em artes. O terceiro: a inexistência de grupo de recrutamento de teatro, aliada ao desinvestimento governativo na formação que habilita para a docência nesta área, o que, injustamente, separa profissionais com qualificações muitas vezes equivalentes entre “técnicos especializados” (os de teatro) e “professores” (os das outras áreas artísticas).

² No plano nacional, a legislação produzida e os documentos orientadores publicados têm apontado em direções diferentes, por vezes contrárias, consoante as perspetivas ideológicas das forças políticas que se alternam no poder. No caso da atividade curricular, para se perceber a dispersão com que amiúde os professores têm sido confrontados, basta a leitura sequencial de alguns documentos, entre os quais: as Metas de Aprendizagem (2010), integradas na, então, Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional, estabelecida em 2009, tendo como um dos principais referentes o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais* (2001); o Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de agosto, que redefiniu os princípios da organização e da gestão dos currículos dos ensinos básico e secundário, bem como da avaliação do ensino e das aprendizagens, tendo excluído as áreas da educação artística do conjunto das “disciplinas fundamentais”; o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que estabeleceu o currículo dos ensinos básico e secundário assente em princípios orientadores como a autonomia e a flexibilidade curricular, embora, para algumas áreas artísticas, mantendo incoerentemente os programas anteriores; ou o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, relativo às Aprendizagens Essenciais no ensino básico, em vários casos retomando as opções e o texto das Metas de Aprendizagem de 2010, embora mais sucintas, e coexistindo com programas antigos e concetualmente dissonantes.

O MEA foi criado na ESELx, por um lado, dando continuidade a uma cultura de valorização e de promoção da arte como bem necessário à formação integral do indivíduo e, por outro lado, como já noutra ocasião explicámos (Falcão, Leite, Pereira & Mendes, 2016), considerando vários fatores conjunturais, dos quais destacamos dois: a valorização da formação inicial e pós-graduada e da formação ao longo da vida, tendo em conta que o projeto formativo da ESELx tem correspondido a um entendimento cada vez mais abrangente de educação, que contempla não só os tradicionais universos escolares, mas também, crescentemente, os contextos não formais e informais, proporcionando o aprofundamento dos conhecimentos práticos e teóricos em educação artística e, especificamente, em teatro e em artes plásticas, inscrevendo-se, assim, na perspetiva – que as políticas educativas, no plano legislativo, têm considerado prioritária – de uma educação/formação ao longo da vida; e o apoio à reconversão profissional e a novos desafios, uma vez que tem sido crescente a opção pela docência em áreas da educação artística por educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário, por vezes em regime de coadjuvação, mas também pelo desenvolvimento de projetos nestas áreas por artistas e por profissionais ligados a serviços educativos de estruturas artísticas, bibliotecas, museus, galerias, associações culturais, teatros ou companhias de teatro, bem como os setores de educação e cultura das câmaras municipais.

A Conferência Mundial de Educação Artística e, no ano seguinte, a Conferência Nacional de Educação Artística (2007), realizada no Porto, tiveram impacto direto nos tempos e nos modos de conceção e de fundamentação do MEA e coincidiram, *grosso modo*, com o período em que vários professores da Escola concluíram – ou estavam a frequentar – doutoramentos em áreas dos estudos artísticos. Enquadrado pelo Decreto-Lei n.º 74/2006, de 24 de março (posteriormente alterado pelo Decreto-Lei n.º 107/2008, de 25 de junho, e pelo Decreto-Lei n.º 230/2009, de 14 de setembro), o processo interno de elaboração e discussão do curso decorreu em 2007, seguindo-se a fase de apreciação e aprovação pela Direção-Geral do Ensino Superior em 2008. O plano de estudos foi publicado pelo Despacho n.º 1944/2009, de 14 de janeiro, alterado pelo Despacho n.º 6055/2010, de 6 de abril, encontrando-se este último em vigor aquando da abertura da primeira edição do curso. Posteriormente, foram feitas alterações pontuais ao plano de estudos através do Despacho n.º 5303/2013, de 19 de abril, retificado pela Declaração de Retificação n.º 992/2013, de 16 de setembro, e do Despacho n.º 7096/2019, de 8 de agosto. Em 2017, o MEA foi acreditado pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) por seis anos e sem condições.

O curso visa o desenvolvimento, pelos estudantes, de três competências gerais: (i) conceção, planeamento, implementação e avaliação de intervenções assentes em linguagens artísticas, em contextos de educação formal, não formal e informal; (ii) gestão de intervenções, de âmbito curricular e não curricular, bem como organização e produção de recursos, nas áreas de artes plásticas e de teatro, de acordo com conhecimentos científicos, artísticos e metodológicos atualizados; e (iii) realização de atividades de pesquisa, organização de informação, escrita académica e disseminação de produção científica e artística, enquadradas por metodologias de investigação. Tem um total de 120 créditos e está organizado em quatro semestres, dos quais os dois últimos são exclusivamente dedicados à realização do trabalho académico final (dissertação ou projeto), sob orientação. Nos dois primeiros semestres, o plano de estudos integra

unidades curriculares obrigatórias e eletivas, estas últimas, em geral, na modalidade de oficinas específicas para as especializações de Artes Plásticas na Educação ou Teatro na Educação (cf. Anexo 1). Na 1ª edição, por razões de ordem organizacional, o curso funcionou somente na especialização de Teatro na Educação.

O corpo docente (cf. Anexo 2) conjuga professores com percursos académicos nas áreas da educação artística e das ciências da educação (com elevado número de doutorados e de detentores do título de especialista) e artistas de diversos domínios das áreas de especialização (pintura, escultura, tecnologias e museologia ou movimento, técnica vocal, realização plástica de espetáculo e marionetas, entre outros), recrutados nos contextos de criação e com atividade relevante e reconhecida. O trabalho do corpo docente tem sido complementado por um vasto conjunto de convidados (entre os quais, encenadores, atores, coreógrafos, músicos, artistas plásticos, escritores...), que intervêm em diferentes modalidades, incluindo conferências, seminários e *workshops*, em geral de livre acesso. As aulas abertas têm sido uma prática recorrente de partilha de perspetivas artístico-pedagógicas e de processos criativos e analíticos com a comunidade educativa.

Igualmente relevantes têm sido as parcerias estabelecidas com diferentes entidades culturais, de Lisboa e de outros pontos do país, que, para além de proporcionarem experiências fundamentais e complementares às atividades realizadas na ESELx, não raras vezes suscitam o interesse dos estudantes para uma posterior colaboração regular e, até, para o desenvolvimento dos seus projetos de investigação. De entre estas entidades, devem ser destacados o Teatro da Trindade (INATEL) e o São Luiz Teatro Municipal (Câmara Municipal de Lisboa/EGEAC), nos quais, em diferentes edições, decorreram as aulas de algumas unidades curriculares da especialização de Teatro na Educação.

Nas suas seis edições, realizadas e em funcionamento (2010-2012, 2011-2013, 2013-2015, 2015-2017, 2017-2019 e 2019-2021), o MEA foi frequentado por cerca de 120 estudantes, dos quais uma centena terminou a componente curricular³ (cf. Anexo 3) e, destes (considerando ainda somente as cinco edições finalizadas), perto de quatro dezenas defenderam os projetos ou as dissertações em provas públicas e, por conseguinte, concluíram o ciclo de estudos. À data de edição deste livro, encontravam-se em desenvolvimento ou em fase de conclusão mais de uma dezena e meia de projetos e dissertações.

Têm sido convidados, como arguentes nas provas públicas, professores, investigadores e outros especialistas de institutos politécnicos (incluindo de outras escolas do Instituto Politécnico de Lisboa), universidades e outras organizações e entidades de diversos pontos do país. Essa abertura a diferentes perspetivas e questionamentos tem-se revelado fundamental tanto para o aprofundamento da reflexão do corpo docente e dos estudantes como para o estabelecimento de relações institucionais.

Os processos de investigação e, sobretudo, os trabalhos finais de mestrado têm estado na base de um número significativo de comunicações e da publicação de dezenas de artigos, respetivamente em congressos e em revistas ou livros de atas, nacionais e internacionais. Neste livro, foram convidados a participar todos os professores das diferentes edições, com um testemunho sobre o seu trabalho no curso ou um artigo académico curto, bem

³ Nos planos de estudos de 2009 e 2010, o segundo ano do ciclo de estudos, para além do Projeto ou da Dissertação, integrava outras unidades curriculares que, formalmente, pertenciam também ao curso ou componente curricular. Daqui resultava que, quando os estudantes optavam por não prosseguir para o segundo ano, o curso era considerado incompleto. Daí a discrepância entre o número de inscrições no 1º ano de cada edição e o número de conclusões do curso (esta foi uma das razões que desencadeou a alteração ao plano de estudos de 2013).

como, nesta última modalidade, todos os arguentes. Os estudantes também foram convidados a redigir breves testemunhos sobre a sua passagem pelo curso e a relevância que teve na sua formação e na sua atividade profissional. O livro integra todos os textos recebidos e organiza-se em três secções: (1) Perspetivas; (2) Narrativas e Projetos; (3) Testemunhos.

Na secção Perspetivas reúnem-se textos que, incidindo sobre diferentes temáticas e revelando diferentes abordagens, têm em comum a problematização das relações entre Arte e Educação e a procura de novos caminhos neste âmbito.

No primeiro texto, *De que falamos quando falamos de criatividade?*, Ana Bela Mendes analisa as consequências negativas dos mitos relacionados com o conceito de criatividade e reflete sobre a estimulação desta no contexto educativo, tendo por base o conhecimento das componentes cognitivas e atitudes que fundamentam esse processo.

Também Filipa Burgo se debruça sobre este tema em *A Consagração da Criatividade num mundo em (R)evolução*, defendendo que o modelo educativo da era digital requer currículos flexíveis, passíveis de promoverem a educação da criatividade.

Por sua vez, em *O lugar da arte como lugar de encontro*, Adriana Pardal reflete sobre a arte enquanto espaço em que se esbatem fronteiras disciplinares e sociais e indaga os possíveis caminhos da educação artística.

Numa perspetiva mais ampla, Tiago Almeida e Jorge Ramos do Ó escrevem sobre *Para uma educação por vir*, uma “escola do devir”, em que se abandone o modelo escolarizante que se orienta para a homogeneidade e se incentive a problematização, a investigação, a interpretação, a procura do saber.

A investigação é abordada no texto de Leonardo Charréu, intitulado *Da Investigação, dos métodos, da orientação e da escrita em educação e artes*, no qual o autor analisa as dificuldades de mestrandos e doutorandos no processo de investigação e defende a adoção de novas perspetivas e estilos de escrita nos trabalhos de investigação.

Partindo da asserção de Oscar Wilde *Toda a forma de arte é completamente inútil*, Teresa Matos Pereira apresenta-nos *Quatro notas sobre Educação Artística e Investigação*, incidindo sobre conhecimento, experiência estética, prática artística e investigação em artes visuais. Por sua vez, Margarida Calado, em *Educação artística – um testemunho; algumas reflexões*, reflete sobre a criação e o desenvolvimento do Mestrado em Educação Artística da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa e a evolução das perspetivas em que se foi baseando.

Elisabete X. Gomes propõe *Pensar a educação aprendendo com as artes*, defendendo que a educação precisa de repensar métodos e estratégias, reinventar os instrumentos da ação pedagógica e construir redes de educação e cultura, em diálogo com outros agentes e instituições do espaço público.

Em *Carta a um espectador de teatro principiante*, Miguel Falcão dirige-se diretamente aos seus alunos e analisa o processo de transformação que o teatro pode operar no espectador, “entre o deslumbramento e a inquietação”.

Ainda no âmbito do Teatro, Eugénia Vasques escreve sobre *Caminhos no Teatro Adaptado às Comunidades*, texto em que alerta para o risco de confundir Teatro Amador com Teatro para-com-das-nas-e-Comunidades (TC), um teatro adaptado às circunstâncias e necessidades, dirigido por artistas profissionais.

Maria Constança Vasconcelos debruça-se sobre *Práticas artísticas e transformação*

sociocultural, refletindo sobre o ensino artístico à luz das práticas artísticas contemporâneas e cultura visual e deixando pistas para a construção coerente de um currículo neste âmbito.

O papel e o estatuto da *Educação Artística no currículo do Ensino Básico* são analisados por Teresa S. Leite, concluindo a autora que existe uma clara contradição entre a importância que lhe é atribuída nos documentos e discursos nacionais e internacionais e o estatuto e oferta curricular das disciplinas nesta área.

A um nível mais específico, no texto *Pedagogia vocal: improvisação e experimentalismo como vias criativas e dinâmicas de desenvolvimento e treino*, Sara Belo defende a improvisação e o experimentalismo vocal como abordagens criativas e dinâmicas que promovem a implicação do aluno, estimulam a consciencialização e a autonomia.

O papel inovador da fotografia digital na linguagem e na narrativa visual é sublinhado por Sidónio Garcia em *O retrato da fotografia digital*, texto no qual assinala as características desta “ferramenta de trabalho”, as suas utilizações, a sua evolução e a relação que estabelece com as redes sociais e com a educação.

Por último, *A vida do corpo*, da autoria de Marta Coutinho, remete-nos para vivências escolares e profissionais de trabalho sobre o corpo e o movimento e a importância dos projetos desenvolvidos nessa área.

A secção Narrativas e Projetos inclui os contributos de atuais e antigos professores do curso de mestrado em Educação Artística, que escrevem sobre o trabalho desenvolvido em diferentes unidades curriculares. Inclui ainda os contributos de professores convidados para os júris de provas públicas que relatam processos de ensino e de aprendizagem em diversas áreas da educação artística.

O texto *A brincar com a luz criei uma história* de Alexandra Baudouin relata o trabalho realizado na Oficina Artístico-Pedagógica com base nas experiências pedagógicas de Munari, na exploração da imaginação e das interações sociais da teoria de Vygotsky.

Também no âmbito da Oficina Artístico-Pedagógica surge o texto “*Uma questão de Tempo*” – *Projeto Artístico-Pedagógico*, em que Joana Isabel Gaudêncio Matos começa por fundamentar as orientações artísticas e pedagógicas da unidade curricular, para depois descrever o processo de elaboração de projetos pelos mestrandos, com base na reflexão sobre a prática profissional e a adequabilidade ao público.

Ainda no âmbito da mesma unidade curricular, Pedro Vidinha escreve sobre *Educação Artística: desenvolver a criatividade através da tecnologia da imagem*, relatando um projeto que, recorrendo à metodologia *Project Based Learning*, culminou com a apresentação de uma animação em *stopmotion*.

A frase de uma criança de 4 anos deu o título ao texto de Carla Pires Antunes e Catarina Tomás, *Fazer teatro é sonhar mas com os olhos abertos e a falar*, que tem o subtítulo: *Um olhar sobre o faz de conta no Jardim de Infância*. As autoras relatam dois episódios ocorridos em jardim de infância e defendem a necessidade de uma maior valorização do brincar das crianças e um maior reconhecimento da Educação Artística neste nível educativo.

Ana Nolasco escreve sobre *Oficina da Cor, espaço de experimentação: as possibilidades criativas do branco*, defendendo que “a arte é uma das formas de ultrapassar a dicotomia entre o conhecimento e a emoção” e analisando o trabalho realizado por alguns mestrandos.

Arte e Matemática – um caminho para a integração curricular, de Cristina Loureiro e José

Pedro Regatão, mostra as possibilidades de integração destas duas áreas em termos didáticos, enquadrando conceitualmente a criação da unidade curricular, identificando os objetivos a que se propõe e descrevendo projetos desenvolvidos.

Cátia Rijo apresenta um *Modelo de ação participativa no ensino do Design* levado a efeito no âmbito da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias. O processo culminou com o desenvolvimento de um projeto que pretendia refletir a identidade e memória da técnica da Olaria Pedrada de Nisa, tendo em conta as suas particularidades físicas e culturais.

Kátia Sá e Natália Vieira escrevem sobre *Educação Artística em Contextos Extraescolares. Diagnóstico Sobre[Tudo]*, debruçando-se sobre processos educativos no contexto da atividade cultural e sobre a construção de um projeto de educação artística em que se dá ênfase ao diagnóstico em contexto real e à conceção de um plano de ação.

Por sua vez, Ana Gama assinala a importância de *A Arte como ferramenta de inclusão social e desenvolvimento comunitário* e apresenta alguns programas e projetos desenvolvidos em Portugal neste âmbito.

Em *Teatro em contexto de emergência - Teatro de Identidades*, Rita Wengorovius aborda o projeto Teatro de Identidades que desenvolve práticas artísticas comunitárias com seniores, procurando evidenciar os benefícios da prática teatral no processo de envelhecimento criativo e de cidadania.

No final desta secção, o texto *Sete Contributos para a Formação de Professores de Dança*, de Vera Amorim, constitui-se como a síntese de um conjunto de reflexões técnicas e pedagógico-metodológicas de aplicação transdisciplinar.

Na terceira secção, coligiram-se os Testemunhos de professores que participaram em diferentes edições do curso e se disponibilizaram a falar dessa experiência, bem como os dos ex-estudantes.

Assim, Teresa Vasconcelos relata uma experiência pessoal que sentiu como profundamente formativa em ... *De quando um Grupo de “Alunos” educou seu “Mestre”*, explicando como os estudantes formaram um verdadeiro “bloco de solidariedade” com os colegas que sentiam mais dificuldades na unidade curricular de investigação e como, em conjunto, foi possível procurar e encontrar soluções para que nenhum aluno saísse prejudicado.

No texto *Oficina Lúdica no Museu*, que incide sobre a unidade curricular eletiva com o mesmo nome, Ana Almeida reflete sobre a proposta e os resultados de uma atividade de mediação que tinha o museu como foco, podendo os estudantes escolher o local de realização, tipologia de museu e coleções, público e formatos.

Relativamente à unidade curricular eletiva Oficina de Formas Animadas, Luís Vieira e Rute Ribeiro constata, no texto *Sem medo de arriscar e abrir novos horizontes*, o envolvimento dos mestrandos, o seu crescimento e também o empenhamento e satisfação com que partilharam nos seus contextos profissionais alguns dos exercícios aprendidos nas aulas. Em *Recordações do futuro*, Madalena Victorino escreve sobre a unidade curricular eletiva Oficina do Corpo, dando-nos conta da receptividade dos mestrandos às propostas “eminentemente práticas, cheias de música e estímulos”, após uma reação inicial de choque.

Ainda no que se refere a unidades eletivas, no texto *Divergir... porque sim!*, Maria José Nobre constata o trabalho desenvolvido na Oficina do Espaço Cénico, assinalando o aprofundamento das competências necessárias à elaboração de projetos cénicos através de metodologias específicas desta área.

Nesta secção, englobámos ainda os testemunhos dos ex-alunos. Tomando as palavras que constituem o título de cada um dos depoimentos, percebe-se que o curso foi um desafio estimulante constituído por experiências de aprendizagem partilhadas, fonte de conhecimentos com momentos de inquietação, mas também de equilíbrio – uma viagem que lançou sementes invisíveis de identificação, conquista e encontro.

Este livro assinala os 10 anos de um mestrado único no panorama do ensino superior português. Os estudantes têm reconhecido a sua relevância e esse é o mais gratificante e estimulante de todos os reconhecimentos, porque a eles se destina e para eles é, em cada edição, cuidadosamente preparado. Mas não chega. A sua promoção e o reconhecimento das suas especificidades – porque as artes e a educação artística carecem de condições específicas – têm de continuar a ser institucionalmente observadas. De outro modo, pouco será o seu contributo para a mudança dos discursos e das práticas, em geral pouco consequentes, que têm mantido em “águas turvas”, ou adiado sucessivamente, as potencialidades da educação artística na vida de todos nós e daqueles com quem – e para quem – trabalhamos.

Referências

- Bamford, A. (2009). *The Wow Factor: Global Research Compendium on the Impact of the Arts in Education*. New York/Berlin: Waxmann.
- Comissão Executiva do *Plano Nacional das Artes* (2019). Plano Nacional das Artes. Ministério da Cultura e Ministério da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf
- Comissão Nacional da UNESCO (CNU) (2006). *Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as capacidades criativas para o Século XXI*. Disponível em: <https://crispasuper.files.wordpress.com/2012/06/roteiro2.pdf>.
- Falcão, M., Leite, T. Pereira, T. & Mendes, A. B. (2016). Educação artística na ESELx: trajetória de um mestrado. In T. Pereira, A. A. Almeida, N. Vieira & M. C. Loureiro, Atas do VII Encontro do CIED – II *Encontro Internacional, Estética e Arte em Educação* (203-221). Lisboa: CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais. Disponível em: https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/12049/1/Educa%3%a7%c3%a3o%20art%3%adstica%20na%20ESELxatas_vii_enc.cied.pdf
- UNESCO (2010). *Implementation of the Seoul Agenda: “Goals for the Development of arts education”*, Outcome document of the Second World Conference on Arts Education. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189611?posInSet=3&queryId=3ab00a23-9833-4b20-9d09-554bf67d7ae8>
- Winner, E., Golstein, T. & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for art’s sake? The impact of arts education*. OECD Publishing. Disponível em: http://www.oecd.org/education/ceri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_EN_R3.pdf



PERSPETIVAS

De que falamos quando falamos de criatividade?

¹Ana Bela Mendes

Muitos têm sido os mitos que se geraram em torno do conceito de criatividade, onde se generalizou a ideia de que a criatividade seria algo de transcendente, privilégio a que alguns indivíduos iluminados teriam acesso, o que impediu, durante largo tempo, o seu estudo e aprofundamento científico. A ciência, ao desfazer o halo do divino de que se revestia o conceito, conferiu-lhe uma consistência mais próxima da entidade humana. As propostas da psicologia, através de estudos empíricos, trouxeram-nos a possibilidade de uma melhor compreensão do fenómeno, abrindo caminhos para o conhecimento da sua estrutura, definição, estimulação e reflexão sobre a sua natureza. O estudo da criatividade implicará definir os seus limites, considerar as dimensões definidas para a sua abordagem, concorrendo, deste modo, para um olhar esclarecido sobre este complexo constructo. Guilford (1967) na sua definição da estrutura do intelecto, ao ter desvendado as aptidões cognitivas que integram a criatividade, desvendou, igualmente, que a criatividade não é um bloco uno, monolítico. Foi, pois, a partir deste conhecimento que vários investigadores se dedicaram ao estudo de métodos e técnicas, desenvolvendo um conjunto de procedimentos promotores e facilitadores da estimulação destas aptidões criativas, transversais a todas as áreas do conhecimento.

¹ Professora Adjunta, aposentada, doutorada em Psicologia social (criatividade), licenciada em escultura, lecionou a disciplina de "Aprendizagem e Criatividade" no mestrado de educação artística, entre outras disciplinas. Foi coordenadora do mestrado para a variante de artes visuais e orientou dissertações deste mestrado.

De que falamos quando falamos de criatividade

Falamos de uma capacidade que faz parte da inteligência geral, esta, também uma capacidade que permite ao sujeito recolher informação, organizá-la e transformá-la, adaptando-se ao meio e o meio a si. Falamos de uma capacidade adaptativa, inata, que faz parte do equipamento biológico de todos os indivíduos, em maior ou menor grau, capacitando-os para a resolução de problemas tanto quotidianos, como eminentes. Falamos de um conjunto de disposições internas (aptidões, modo de pensar divergente) que permitem ao sujeito, perante um estímulo, encontrar associações diferentes das habituais. Segundo Marina (1993), o homem possui uma inteligência criadora: “adapta-se ao meio adaptando o meio às suas necessidades (...) inventa possibilidades (...) aumenta o espaço que por natureza lhe correspondia, atravessando-o com a ajuda de rodas, remos, esquis, (...) inventou 19000 línguas e a ópera (...) o homem não para (...)” (p. 19). Para Romo (1997), as teorias explícitas dos psicólogos aproximam-nos de uma explicação científica da criatividade humana, o que significa derrubar o mito sem retirar a grandeza que envolve a criatividade, uma vez que se pode explicar a criatividade, investigando como sucede o trabalho da mente. Acabar com o mito do génio significa conhecer, aprender e democratizar a criatividade.

Habitualmente definida como uma combinação original de ideias conhecidas ou como a capacidade de estabelecer, tanto na arte como na ciência, relações até aí desconhecidas Beaudot (1973), a criatividade é um potencial humano que transforma o meio inovando-o e é uma atividade intencional.

Tem carácter multidimensional, porque o seu estudo só é completo quando se considerarem as quatro dimensões que estão nela implicadas, bem como as relações que se estabelecem entre elas: a pessoa, o processo, o produto e o meio.

A criatividade implica uma disposição para o original. O original, segundo Barron (1955) deverá ser definido em relação ao habitual e o grau de originalidade deverá ser especificado, estatisticamente, contando o número de vezes que um facto se produz. Uma capacidade que traz inovação e novidade, embora, estes aspetos estejam sempre subordinados à apreciação do contexto histórico e social onde emerge a manifestação criativa.

Exige um conhecimento específico do domínio onde se exerce e, à medida que a criatividade for mais expressiva, mais importante será o conhecimento necessário: “A criatividade obriga também o desenvolvimento de potencialidades, tipicamente inconscientes e de um grande número de capacidades psicológicas quotidianas, tais como observar, lembrar e reconhecer. Cada uma dessas capacidades envolve processos interpretativos subtis e estruturas complexas de pensamento” (Boden, 1991, p. 229).

A partir dos anos 80 a abordagem da criatividade é encarada numa perspetiva multivariada. Para Sternberg e Lubart (1995), a criatividade requer a combinação de vários fatores tais como: Os “fatores cognitivos”, que vão influir nas operações do processo criativo, que integram o grau de conhecimento específico e geral, a inteligência, as técnicas e os talentos particulares de um domínio específico. O conhecimento refere-se às informações que são guardadas em memória e fornece uma grande parte do material sobre o qual operam os processos de tratamento da informação. O conhecimento permite não inventar o que já foi inventado e permite tirar partido de acontecimentos observados por acaso. Os “fatores conativos”, integram o tipo de motivações que o sujeito privilegia no

desenvolvimento de uma tarefa, os seus traços de personalidade, que deverão facilitar a utilização eficaz dos componentes cognitivos que intervêm no processo criativo, os estilos cognitivos (modo preferencial de pensar) que permitirão afrontar o problema mais facilmente.

Os “fatores emocionais”, se positivos, poderão propiciar uma interpretação inovadora dos estímulos, por os mecanismos inibitórios estarem temporariamente desativados. O estado emocional é por definição um estado transitório. É uma resposta a um estímulo externo. Os estados emocionais geram processos cognitivos de avaliação de uma situação e orientam os comportamentos.

Os fatores ambientais, “contexto cultural”, desempenham um papel sobre a criatividade na medida em que agem sobre a conceção e o nível de atividade criativa, pois, uma cultura pode encorajar ou contrariar a criatividade dos indivíduos.

Também a psicologia social contribuiu para o estudo da criatividade deslocando a questão “o que é a criatividade”, para, “onde está a criatividade” (Csikszentmihalyi, 1996). Este autor lança o debate sobre a relação sistémica que se estabelece entre três sistemas: o indivíduo, o domínio (disciplina) e o campo (juízes e instituições), sancionados para avaliar o grau e a pertinência da inovação. Este sistema triangular de carácter biunívoco entre cada um dos seus componentes pressupõe que cada um destes sistemas seja detentor das regras de funcionamento dos outros. Deste modo, o indivíduo terá de conhecer profundamente as regras da disciplina onde exerce o trabalho criativo, para que possa produzir ruturas no quadro conceptual do seu domínio (Boden, 1991) e produzir algo novo. Do mesmo modo, também deverá ser detentor das regras do campo que, por sua vez, sancionará a produção criativa.

E de criação?

Ao falarmos de criação estamos a evocar o ato de produzir, pelos seus próprios meios, uma ideia, um objeto, um texto, uma descoberta científica, etc. A criação implica um processo interno de utilização e de raciocínio sobre os dados fornecidos pela perceção (o conhecimento), com o apoio da imaginação e da procura heurística. A criação está ligada a um potencial, a criatividade, modo divergente de pensar sobre os dados da perceção, o que permitirá ao sujeito alcançar a originalidade no produto criado. Criar é pôr em relação elementos de domínios diferentes do conhecimento, que não estiveram em relação até esse momento. Esta nova relação consagra o carácter original da produção. A criação está ligada à possibilidade de realização e o produto criado deverá ser aceite pelo grupo social. Nesse caso, poderemos falar de inovação ao haver socialização da criação. Este momento traduz o reconhecimento pelo meio de que o produto é verdadeiramente original, adequado e altera o quadro conceptual do domínio no qual se opera a criação.

A criação implica 3 tempos: um primeiro, o do processo de criação, um segundo, o da realização propriamente dita, e um terceiro, o da socialização do produto (Mendes, 2002). O reconhecimento da novidade pode tardar a emergir, algumas vezes, séculos!

O grau de criatividade do produto da criação será avaliado segundo as regras do domínio no qual se inscreve. Mas, um primeiro nível de avaliação do produto pertence ao criador. O criador avaliará se a solução que encontrou para o problema inicial é realizável, adequada e verdadeiramente inovadora. Só divulgará a nova ideia, após a sua avaliação pessoal.

No domínio artístico, uma avaliação pessoal do criador pode não chegar a uma socialização

do produto. É uma avaliação puramente ligada ao seu nível de satisfação. Ele não sente, nesse momento, a necessidade de ser aceite pelo grupo de pares ou pelo grupo social. O criador terminou o que considera no seu ato criador como uma obra pessoal. Os dois aspetos de acabar e assinar são características fundamentais do “sentimento de ter feito obra”.

Conclusão

Ao evocarmos o conceito de criatividade falamos de uma capacidade adaptativa, inata, capacitando o indivíduo para a resolução de problemas tanto quotidianos, como eminentes. Falamos de um conjunto de disposições internas (aptidões, modo de pensar divergente) que permitem ao sujeito, perante um estímulo, encontrar associações diferentes das habituais.

Criar é pôr em relação elementos de domínios distintos do conhecimento que até aí nunca estiveram ligados. É esta relação improvável que confere o carácter original a uma produção.

A criação implica um processo interno de utilização do conhecimento, com o apoio da imaginação, que está associada a um potencial, a criatividade. Um criativo será a pessoa que regularmente soluciona problemas, cria produtos ou define novas questões num domínio do conhecimento e que acaba sendo aceite por um ambiente cultural (Gardner, 1993).

Inovação e criatividade são conceitos muito próximos. Ambos refletem processos transformadores e valiosos para a sociedade. A inovação aporta diferença, valor e utilidade social. A criatividade é uma capacidade pessoal que associada à imaginação permite gerar algo inexistente. Por se tratar de uma capacidade, a criatividade poderá ser ampliada, educada, através de modelos, técnicas e instrumentos que através de processos sistematizados conduzem à sua estimulação.

Em nossa opinião, o estudo da criatividade é urgente e premente, devendo ser considerado como conteúdo ou disciplina autónoma em todos os graus de ensino, onde os seus níveis de prossecução seriam adaptados aos desafios que os distintos níveis etários exigem.

A estimulação do pensamento criativo guia-o numa direção de divergência, despertando a sensibilidade aos problemas, desenvolvendo as aptidões de fluidez e flexibilidade e atitudes de curiosidade, tolerância à ambiguidade e perseverança, todos contributos para a geração de uma sociedade mais inovadora, com soluções mais pertinentes para os reptos que esta nova era nos coloca, promovendo a formação de cidadãos críticos e interventivos.

Referências

- Barron, F. (1955). Disposition pour l'originalité. In A. Beaudot, *La créativité, recherches américaines*. Paris: Dunod.
- Beaudot, A. (1973). *La créativité, recherches américaines*. Paris: Dunod.
- Boden, M. (1991). *La mente creativa*. Barcelona: Editorial Gedisa.
- Csikszentmihaly, M. (1996). *Creatividad*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gardner, H. (1993). *Mentes que criam*. Porto Alegre, Brasil: Artes Médicas, Sul Lda.
- Guilford, J.P. (1967). *The nature of human intelligence*. N.Y: Mc. Graw Hill
- Marina A. (1993). *Teoria da la inteligencia creadora*. Barcelona: Editorial Anagrama, s.a.
- Mendes, A. B. (2002). *La créativité graphique chez l'enfant de 10 à 12 ans* (thèse de doctorat non publiée). Université de Toulouse Jean Jaurès.
- Romo, M. (1997). *Psicología de la creatividad*. Barcelona: Ediciones Paidós Iberica.
- Sternberg & Lubart (1995). *Defying the crowd: cultivating creativity in a culture of conformity*. New York: Free press.

A Consagração da Criatividade num mundo em (R)evolução

fburgo@eselx.ipl.pt

¹Filipa Burgo

*A imaginação leva-nos aonde os olhos não vêem,
e a criatividade leva a Humanidade à sua existência.*

Sabemos que os desafios da educação serão um reflexo direto de um mundo em constante evolução. E sabemos que dentro de uma sala de aula – independentemente do ciclo de estudos – estaremos a preparar uma geração para os problemas que o *amanhã* trará, nessa neblina difusa do que *será*, mas que ainda não antevemos. Se a cortina da nossa era digital não permite vislumbrar com nitidez os contornos das exigências desse *amanhã* – incerto, volátil e indefinido – devemos abraçar em sala de aula o carácter mutável, aberto, flexível e questionador que o processo de ensino-aprendizagem nos traz. E questionar o que entendemos por conhecimento, no seu carácter ilusoriamente imutável e unívoco, e a vigência de paradigmas tradicionalistas, que pouco olham em seu redor:

A new consciousness is emerging. Confronted by uncertainties on all sides, man is swept up in a new adventure. We have to learn how to confront uncertainty because we live in a changing epoch where our values are ambivalent and everything is interconnected. This is why the education of the future must review the uncertainties connected with knowledge (...). (Morin, 1999, p.43)

Como poderemos – neste *Hoje* feito de diversas incertezas, ambivalências, estímulos e assimetrias sociais, culturais, tecnológicas, económicas, políticas, filosóficas, entre tantas outras – preparar-nos para as adversidades que prevemos e outras que nem sequer sonhamos? Através da criatividade. Os desafios da humanidade, nas diversas esferas, devem ser transpostos por mentes criativas, críticas e éticas, como reforçam Morin (1999) e Gardner (2008), em prol de todos.

Cabe à educação mover-se nesse sentido, de forma ética e consciente, suportando-se no que a tecnologia pode apoiar, como ferramenta para solucionar pequenos e grandes

¹ Artista visual, investigadora e docente de ensino superior, apaixonada pelo universo da criatividade. Licenciada em Pintura (Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, 2008), Mestre em Ensino de Artes Visuais no 3º ciclo do ensino básico e no ensino secundário (Universidade de Lisboa, 2012) e Doutorada em Belas-Artes: Educação Artística (Universidade de Lisboa, 2018).

problemas da Humanidade, valorizando a criatividade social (Burgo, 2018). Defendemos que “Creativity is important to research from a global educational perspective, because we need to educate professionals who are creative, to be able to handle the radical social and environmental changes of our increasingly unpredictable world.” (Morén, 2019, p.15). Por um lado, enchemos uma bancada de investigadores que entusiasticamente defendem a importância do ensino e a promoção da criatividade, sendo apresentada como objetivo na grande maioria dos currículos internacionais de educação artística de educação artística internacionais e diversos documentos educativos – Comissão Nacional da UNESCO (2006), NACCCE (1999), Comissão Europeia (2009) EURYDICE (2009), KEA European Affairs (2009) - e competência essencial para a cidadania no séc. XXI.

Também se juntam vozes da bancada corporativa – ADOBE (2013), IBM (2010) – que aplaudem a criatividade de mãos dadas com a inovação, ao vapor da competitividade. E a realidade, como é? Como são essas salas de aula ou espaços educativos onde se fazem autênticos milagres de multiplicação com escassez de recursos, num circo para cativar mentes num processo envolvente de aprendizagem, interessada, interessante e significativa?

É necessário “criativar” o modelo educativo, libertá-lo das amarras que subsistem de uma herança industrial, tão distinto e diferente da realidade e necessidades da era digital. Como podem os alunos navegar na neblina do futuro, apoiados em cartografias conceptuais (ultra) passadas? É fundamental que os currículos sejam permeáveis a estratégias, suportem a ação da agilização criativa e que apoiem os alunos numa formação informada, reflexiva, crítica e criativa, de forma a serem promotores de mudança na Pós-Modernidade.

É no colo carinhoso da Educação Artística, promotora da dissidência, da empatia (com o eu e com o outro), da singularidade, da expressão pessoal, da procura de caminhos divergentes, da pluralidade de respostas, escalas de cor (onde tantas vezes nos regramos no preto ou no branco), entre outras características tão necessárias à ação criativa, que a promoção da criatividade dos alunos, encontra um palco de ação tremendo... E deve ser motor de contágio, para outras áreas e saberes, numa simbiose de aprendizagens enriquecedoras e motivadoras.

E no que começa, esta que é uma fantástica odisséia, que navega num mar de mitos, e numa corrente de incertezas? Na desconstrução desses mitos. É certo que a ação criativa é tão antiga como a Humanidade, e que a terá feito prosperar, adaptando-se ao meio e levando o seu raio de ação cada vez mais longe. No entanto o estudo mais profundo da criatividade é relativamente recente, quando olhamos para o nosso despotar enquanto espécie. Desfeitos os mitos da criatividade para uma elite de inspirados, bafejados pelo pendor e benevolência das musas e dos deuses da criação, tomamos as rédeas da criação, da intenção e do propósito, numa viagem da religião e da filosofia à psicologia. Se há vitória (tantas!) conquistada pelo olhar sagaz da psicologia, que de manga arregaçada colocou a criatividade no seu microscópio, é a visão mais democratizada desta capacidade, universal e evolutiva, que todos possuímos – em distintos graus – e pode ser melhorada. Para Osborn (1965) é forma de resolver problemas auxiliada por um conjunto de métodos e técnicas para o seu desenvolvimento. Foi-se consolidando enquanto capacidade universal e evolutiva, manifestada em produções novas e adaptadas a um determinado contexto (Lubart, 2007). Esta produz resultados originais e de valor (NACCCE, 1999) e pode ser entendida em níveis que se referem à originalidade (novidade), fluidez (quantidade),

flexibilidade (perspetivas), elaboração (detalhe) das ideias entre outras componentes (Guilford, 1986). Para Sternberg e Lubart (2009), como algo que envolve fatores como habilidades intelectuais, conhecimento, estilos de pensamento, personalidade, motivação e contexto. Para Maslow (1968) e Rogers (1954), a criatividade seria entendida como forma de realizarmos o nosso potencial, envolvendo a aceitação de si, coragem e liberdade de espírito. A necessidade de criar, pela descoberta criativa, é acompanhada por uma emoção positiva de surpresa e satisfação, essenciais para a saúde e o bem-estar mental e emocional (Alencar & Fleith, 2003). Suprimir o progresso do potencial criativo é “limitar as possibilidades de uma realização plena e a expressão de talentos diversos” (Alencar, 2007, p. 45). E muitas são as vozes que analisam e reforçam este apaixonante fenómeno de diversas perspetivas.

Promover a educação da criatividade é dar sustento a um potencial tremendo por semear e colher. Possui em si uma possibilidade viral, de contágio de experiências e partilha de possibilidades férteis em lugares inóspitos, em tantos e diversos contextos. Aliando teoria e prática, a educação para a criatividade deve instigar a curiosidade e o ato interrogativo, numa atmosfera aberta e segura. Deve acompanhar a procura de problemas e soluções, explorar métodos e técnicas no processo consciente que leva ao devir e à materialização de ideias, da ideação, seleção, implementação à divulgação.

O estudo da criatividade, como o da sua estimulação, deve ser integrado de forma abrangente nos currículos em todos os graus de ensino, e existem unidades curriculares – como “Aprendizagem e Criatividade”, do Mestrado de Educação Artística, da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa – que podem servir como referência para a formação de professores (Burgo, 2018).

Será a capacidade criativa o vento da mudança e o motor da sobrevivência, que nos permitirá transformar o nosso meio num lugar melhor para todos. Sobre as asas dos audazes, os professores, devem ser os agentes capazes de reinventar o seu (eco)sistema educativo, atendendo às vicissitudes e necessidades do mesmo.

A promoção da criatividade, dos alunos, dos professores, nos currículos, nos processos, nas metodologias, entre tantas outras componentes, deve ser uma prioridade que permita trilhar, neste metamórfico e exigente mundo, a favor de uma visão ética e da criatividade como um bem individual e social. E que frutos isso nos trará!

Referências

- ADOBE (2013). *Barriers to Creativity in Education: Educators and Parents grade the System*. ADOBE publications.
- Alencar, E. M. (2007). Criatividade no Contexto Educacional: Três Décadas de Pesquisa. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 23, 45–49.
- Alencar, E. M., & Fleith, D. S. (2003). Contribuições Teóricas Recentes ao Estudo da Criatividade. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 19, 1–8.
- Burgo, F. (2018). Novas Abordagens para a Criatividade no Ensino Superior Artístico [Dissertação de doutoramento não publicada]. Universidade de Lisboa.
- COMISSÃO EUROPEIA (2009). Competências–chave para a Aprendizagem ao Longo da Vida – Quadro de Referência Europeu, Bélgica.
- COMISSÃO NACIONAL DA UNESCO (2006). Roteiro para a Educação Artística: Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI. Lisboa: Comissão Nacional da Unesco.
- EURYDICE (2009). Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa. Portugal: Editorial do Ministério da Educação.
- Gardner, H. (2008). *As Cinco Mentes para o Futuro*. Lisboa: Actual Editora.
- Guilford, J.P. (1986). *Creative Talent: Their Nature; Uses and Development*. Buffalo, N.Y.: Bearly.
- IBM (2010). *Capitalizing on Complexity: Insights from the Global Chief Executive Officer Study*. Somers, N.Y: IBM Corporation.
- KEA European Affairs (2009). *Impacto da Cultura na Criatividade*. Local: Direção-Geral de Educação e Cultura da Comissão Europeia (DGEAC).
- Lubart, T. (2007). *Psicologia da Criatividade*. Porto Alegre: Artmed.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Van Nostrand.
- Morén, S. (2019). *Relational creativity : what can participatory art do for higher education?* [Dissertação de Doutoramento]. Umeå Universitet, Umeå. Disponível em: <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:umu:diva-158652>
- Morin, E. (1999). *Seven complex lessons in education for the future*. Paris: UNESCO.
- NACCCE: NATIONAL ADVISORY COMMITTEE ON CREATIVE AND CULTURAL EDUCATION (1999). *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. London: DFEE.
- Osborn, A. F. (1965). *L'imagination constructive*. Paris: Dunod,
- Rogers, C. R. (1954). Toward a theory of creativity. *ETC : A Review of General Semantics*, 11, 249–260.
- Sternberg, R., & Lubart, T. (2009). The Concept of Creativity: Prospects and Paradigms. In R. Sternberg (Ed.), *Handbook of Creativity* (pp. 3-15). Cambridge: Cambridge University Press.

O lugar da arte como lugar de encontro

mail.adriana.ap@gmail.com

¹Adriana Parda

Entre a arte e a educação

A criação de conhecimento, independentemente da sua aparência, do lugar disciplinar e das estruturas sociais que possa habitar², significa “participar” – estar em relação *com*; “participar é uma maneira de se referir ao *Outro*” (Levinas, 2018 [1980], 49); e, nessa correspondência, que alimentamos vivendo, não há possibilidade de construção de conhecimento fora da relação particular com o ser exterior.

Contrária a esta conceção, confrontamo-nos com “objetos acabados”, em evidente retração de uma autonomia da invenção ou da co-operação. Nesta ficção pronta, o espetador, visitante, leitor ou aluno acha-se excluído dos processos que fazem parte da fabricação de qualquer conhecimento, prática criativa. Como se toda a produção procedesse de um conhecimento preexistente, fechado.

Próximo deste cenário, observamos à nossa volta instituições escolares e artísticas, de inspiração iluminista que, quase duzentos anos depois da sua afirmação, continuam a perpetuar formas e características estruturais do *modelo escolar e museográfico* – com ênfase no circuito reprodutivo, em conformidade com os discursos preponderantes e com as leis do mercado³. Neste regime, o aluno ou o espetador (*consumidores*) tendem a desenvolver uma relação passiva, numa lógica taxonómica⁴, de ordenação e classificação dos discursos ou práticas.

¹ Doutoranda em Educação Artística na Universidade de Lisboa e mestre em Criação Artística Contemporânea, pela Universidade de Aveiro (2008). Tem desenvolvido atividade profissional no âmbito da arte-educação, quer na coordenação de projetos (Casa das Histórias Paula Rego, Fundação Calouste Gulbenkian), quer na lecionação (ESE Lisboa, ISPA - Instituto Universitário de Ciências Psicológicas, Sociais e da Vida).

² Referência às fronteiras estabelecidas entre criação e receção, produção e consumo.

³ Leis de produção-consumo. Por exemplo, na literatura a criação dos escritores é condicionada pelos géneros literários, definidos pelas categorias de receção.

⁴ A arte contemporânea desenvolveu-se no sentido de negar a autonomia (e, portanto, a setorialização) que lhe era conferida pelas teorias formalistas do “modernismo”, que tiveram como principal defensor Clement Greenberg (Paris, 2015, pp. 142-143).

Práticas artísticas contemporâneas e sua operacionalização

Pese embora o panorama descrito, existem experiências instituintes de processos de subjetivação⁵, quer no campo pedagógico, quer no campo artístico, bem como em zonas de confluência entre ambos os campos, que convocam os sujeitos à participação. Vejamos: uma das zonas de visibilidade onde podemos observar alguns desses processos de subjetivação e de *devenir outro*, que se ensaia num corpo social, encontra-se no território das práticas artísticas contemporâneas, que têm como horizonte as interações humanas. Descobrimos neste domínio expressões que traçam gestos relacionais; gestos que se afastam de concepções de exclusividade ou de autossuficiência do conteúdo de significação, que reclamam estabilidades lógicas ou ontológicas. Falamos de práticas que, desde a sua génese até à sua revelação, incluem ou pressupõem formatos dialógicos, que fomentam o encontro.

Algumas destas manifestações assumem pré-ocupações da pedagogia, enquanto ramo do conhecimento que se dedica a otimizar o caminho a seguir e a aprendizagem; um caminho que aqui se encadeia num movimento conjunto, entre o que é dado a sentir e a apreender e o que daí é suscitado a desdobrar. Neste exercício sucedem-se atos constituintes, que se consubstanciam através de acometimentos estimulados por *excitações luminosas, de um olho que liga a luz*⁶, que convocam a sua resolução livre (integrada na *interioridade* que se estabelece na dinâmica dialética particular do *encontro*). É neste jogo íntimo, e de individuação, que o sentido se constitui, se metamorfoseia e se torna numa imagem, num símbolo:

Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender – que amores tornam alguém bom em latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades encaixam-se um nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. (Deleuze, 2000 [1968], 278).

Estas proposições exercitam-se em diferentes lugares artísticos, no espaço expositivo, no oficial, no desenvolvimento de uma ação ou projeto artístico, nas *escolas criadas* por artistas⁷, nos próprios objetos e instalações e expressam-se em noções como a da *estética relacional* (Bourriaud, 2009) ou de convivencialidade (Illich, 1976 [1973]). Ambas compreendidas na abertura da obra de arte ao seu *uso* compartilhado, que implica o espectador, a obra como instrumento privilegiado de impulso pedagógico através do qual novas meditações sobre os percursos dos sujeitos e do conhecimento podem ser construídas.

O nosso olhar recai assim sobre um universo da experiência intersubjetiva e sobre o uso extensivo do objeto artístico como um meio para «apreender», perspetivando-se “aprender” nesse movimento contraente como ultrapassar-se face ao objeto designado. Em muitas das proposições artísticas a experimentação constitui um processo – repleto

⁵ Os processos de subjetivação correspondem, conforme Michel Foucault, ao “processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais precisamente de uma subjetividade, que evidentemente não passa de uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (2004 [1984], p. 262).

⁶ Imagem retirada de Gilles Deleuze (cf. 2000 [1968], pp. 178-180).

⁷ Alguns exemplos: The Silent University, Escuela Panamericana del Desasosiego, The Public school, Catedra de arte de Conducta de Tânia Bruguera, Mass Alexandria, Color school, etc.

de virtualidades figurais – que abre zonas para o *acontecimento* (condição empírica do conhecimento, fundado na descontinuidade das respostas, do que não se sabe). Nesta aceção dinâmica, própria do *pensamento empírico inventivo*, “a fecundidade de um conceito científico é proporcional ao seu poder de deformação (Bachelard, 2006, 91).

O “educational turn” como mecanismo integrador das ações artísticas e pedagógicas

Desde os anos 1990 do século passado este tipo de ações artísticas de âmbito relacional e pedagógico tem ganho relevo nos discursos e práticas. Em 2008⁸, estas viriam a fazer parte de uma classificação denominada **Educational Turn** por referência a práticas colaborativas ou de investigação baseada em arte, nas quais o ímpeto no processo é evidenciado em relação ao objeto⁹.

No tocante à integração desta expressão pelas estruturas institucionais que a oficializaram como corrente artístico-pedagógica, alerta-se para o risco de uma tal posição, pois, ao querer fixar-se este *movimento* na forma de modelo, a potência relacional, que o constitui, tenderia a ser neutralizada.

Refira-se a propósito a chamada de atenção para o assunto feita por Gaztambide-Fernández (2013) ao reconhecer que tal postura, sempre que abordagens mais radicais são reconhecidas como pertencentes ao campo das práticas associadas aos conceitos das artes, vê o seu potencial radical diminuído e tendencialmente cristalizado. Lembrando Deleuze, “não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou paideia que percorre inteiramente todo o indivíduo” (2000 [1968], 278).

A elevação da bandeira “educativa na arte” corre assim o risco de funcionar como veículo de adestramento e controle de um movimento de contracorrente – de desierarquização do conhecimento, para garantia de hierarquias sociais. A relação que aqui se perfilha, implicada num processo dialético, face ao que nos *olha* e à contingência do *encontro*, só pode ser concebida numa relação aberta, indeterminada e não constrangedora do sujeito com o objeto inerte, inscrito num protocolo.

O interesse dos artistas, coletivos, mediadores culturais, arte-educadores e curadores por modelos e práticas interdisciplinares de ligação social e pedagógica desdobra-se em variados projetos, desterritorializados dos espaços raros e privilegiados da arte; encontramos-os em “contextos mais reais”, nos quais os agentes e/ou proposições coexistem com os públicos, de maneiras distintas; os processos de trabalho são revelados e experimentados em exercícios, em ações coletivas e comunitárias, de onde resultam diferentes formas de relação social e graus de envolvimento dos participantes – mais ou menos dirigidos, mais ou menos controlados.

⁸ Termo cunhado pela primeira vez em 2008, por Irit Rogoff.

⁹ Designação conforme glossário da Tate Modern.

¹⁰ No repertório musical ouve-se John Cage, Louis Couperin, Morton Feldman, Erik Satie e Brian Eno em *continuum*.

Notas finais

Na extensão temporal, deliberada nas propostas culturais e artísticas, no *campo expandido* da arte, esta chega mesmo a metamorfosear-se na vida ao acarretar uma proximidade dos corpos no espaço-temporal do trabalho – revelado nos espaços agonísticos, de formação, difusão e confrontação. Num fluxo contínuo de diálogo, os participantes são convidados a entrar e a interatuar dentro dos territórios artísticos: acontecimentos da performance, da instalação (*work in progress*), da arte ativista e da arte em direto (live art). Em *Nowhere*, por exemplo, o maestro, pianista e performer italiano Marino Formenti vive numa casa temporária construída pelo artista Ricardo Jacinto; durante 20 dias consecutivos, das 10h às 20h, o público é convidado a entrar, a permanecer e a sair livremente da casa para ouvir música ao vivo¹⁰ e/ou a seguir o artista, 24 horas por dia, via streaming.

Mais do que apenas emprestar formas educacionais¹¹, o lugar da arte – entendido como um processo vivo – é um lugar de *encontro*. Esboça-se na contingência, na heterogeneidade de relações e singularidades correspondentes; nos micro-eventos que afrontam as nossas estruturas de aprendizagem, que lançam inquietudes, que fazem “considerar os «problemas» não como «dados» (*data*)”, mas como *atos de resistência*¹², “«objetividades» ideais, que têm a sua suficiência, que implicam atos constituintes e investimentos nos seus campos simbólicos” (Deleuze, 2000 [1968], 268); e, nesse sentido precisa o seu estatuto de acontecimento que se dá nos gestos poéticos e performáticos, que colocam o pensamento e o conhecimento num *continuum* de um dispositivo existencial e articulatório de regiões de diferenciação.

¹¹ Estas formas educacionais integram processos e metodologias de estruturas pedagógicas, como da pedagogia crítica ou da aprendizagem baseada na investigação ou da exploração da criatividade na primeira infância - que incorporam o diálogo, a pesquisa-ação e a aprendizagem experimental.

¹² Espaços esses que, ainda que por breves momentos, diluem de um mundo dividido entre espíritos prodígios e espíritos subordinados, produtores e consumidores.

Referências

- Bachelard, G. (2006). *A Formação do Espírito Científico*. Lisboa: Dinalivro.
- Bourriaud, N. (2009). *Estética Relacional*. São Paulo: Martins Fontes.
- Deleuze, G. (2000 [1968]). *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Gaztambide-Fernández, R. (2013). Why the arts don't do anything: Toward a new vision for cultural production in education. *Harvard Educational Review* Vol. 83, Nº1, 211-236.
- Illich, I. (1976 [1973]). *A Convivencialidade*. Lisboa: Europa-América.
- Levinas, E. (2018 [1980]). *Totalidade e Infinito*. Lisboa: Edições 70.
- Paris, N. (1 de dezembro de 2015). Nicolás Paris: um mundo inteiro. (V. Rato, Entrevistador) Lisboa, Portugal: Jornal Público. Disponível em: <https://www.publico.pt/2015/12/01/culturaipilon/noticia/nicolas-paris-um-mundo-inteiro-1715459>

Para uma educação por vir

tiagoa@esex.ipl.pt
jorge.o@ie.ulisboa.pt

¹Tiago Almeida
²Jorge Ramos do Ó

Não são apenas os prisioneiros que são tratados como crianças, mas as crianças como prisioneiras. As crianças sofrem uma infantilização que não é delas. Nesse sentido, é verdade que as escolas se parecem um pouco com as prisões, as fábricas se parecem muito com prisões.

(Deleuze, 2016 p. 135)

Ao aceitar o convite para produzir um texto que fizesse parte deste livro, ficámos face a um desafio duplo. Por um lado, escrever sobre algo que se relacionasse com o Mestrado em Educação Artística da Escola Superior de Educação de Lisboa e, por outro, que permitisse conciliar duas mãos na tecedura do texto. Na tentativa de responder a estes dois desafios propusemo-nos pensar o que seria uma educação *por vir* que, por oposição a uma que instala um grande dispositivo de censura no interior da alma infantil, assumisse um lugar de *devir*. Tal escola só é possível imaginar em contraponto crítico da que temos tido.

O modelo curricular dominante a partir de finais do século XVIII impõe, desde então e até ao presente, o princípio de que conhecer é, essencialmente, um exercício de reconhecimento do que já está pensado, dito e escrito. Trata-se, assim, de administrar aos alunos e extrair deles um saber já devidamente estabelecido e controlado, intensificando a rigidez disciplinar do ensino e, desse modo, contribuindo para uma “evidente retração da autonomia da inovação” enquanto sujeito (Ó, 2003). O mesmo será dizer que a escola transporta no seu interior a convicção de que aprender e desenvolver competências procede um conhecimento preexistente que cabe aos alunos apropriar e dominar (Ó, 2019). Os que não conseguem apropriar-se da “verdade” anterior vêem-se na iminência de serem excluídos da máquina reprodutora de *mesmidade* (Almeida, 2018). Trata-se de um

¹ Professor Adjunto da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa. Investigador do Centro de Investigação em Educação (CIE) do ISPA – Instituto Universitário.

² Professor Associado do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Investigador da Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação (UIDEF).

gesto de socialização escolar que admitiu sempre que as crianças e jovens só poderiam entrar num efetivo processo de aprendizagem quando tivessem a capacidade de dominar internamente as várias experiências escolares em que se viam envolvidas.

Ora, pensar uma escola por vir é, antes de mais, diagnosticar os dispositivos que nos constituem integralmente enquanto sujeitos escolares e, indo além deles, esboçar uma leitura possível de como os poderes se exercem na constituição do sujeito escolar enquanto reproduzidor do já dito, escrito e pensado. É o velho princípio espinosiano de que só nos libertamos das forças que nos limitam quando as conhecemos, ou seja, quando compreendemos os objetivos estratégicos para que foram concebidas e enxergamos os respetivos modos de funcionamento.

Esta será, portanto, uma tarefa imprescindível. Tratará de inteligibilizar os processos e procedimentos através dos quais a alma infantil se vê confrontada com a inevitabilidade de corresponder a um arquétipo que a precede, tornar-se no que é esperado que seja. No ambiente escolar todas as rotinas institucionais passam a alimentar-se dos exercícios do repetir, copiar, memorizar. O mesmo é dizer: o grande projeto devir-adulto vê-se consumado pelo aprimoramento e domínio de si através do trabalho da educação escolar. Esta, todos o sabemos e vivemos, amalgama ser e saber, articula a aprendizagem dos conteúdos curriculares com práticas de autocontrole, autodisciplina e autogoverno (Foucault, 2010). Este exercício de domínio de si começa desde logo na educação de infância, quando, de forma mais ou menos explícita, se iniciam as crianças pequenas em ritos de socialização escolar sempre em relação e na direção de um arquétipo aplicado a todos como se fossem um só. É, parece-nos, esta atração pelo devir-adulto que transforma o futuro em educação numa impossibilidade. Ninguém devém arquétipo (Almeida, 2019). A escola que temos tido representa a possibilidade, propriamente política, de se generalizar à infância e à juventude um devir-adulto inteiramente rígido, exigindo a cada sujeito a participação em dinâmicas que definem a identidade pela lógica de conformidade-desvio, levando-se a descobrir-se a si mesmo em referência a modelos de conduta universais, cada vez mais estereotipados e em indecorosa negação das diversas formas de vida relacional que as crianças e os jovens inventam. Tudo isto se processa num tremendo equívoco que nos constitui integralmente. Vivemos num tempo em que as práticas discursivas sobre educação nos impelem a pensar a criança sujeito de direitos, que deixa de poder conceber-se como a espectadora-recipientes para se ver idealizada enquanto participante ativo na elaboração dos próprios conhecimentos que lhe são administrados.

Nestas poucas páginas em que cabe o nosso texto, não podemos alongar-nos no que seria esse diagnóstico das técnicas do eu presentes na escola, e dirigimo-nos assim, para a conclusão. Ora pensar uma outra educação é, num certo sentido, pensar fora do universalismo a que programas, manuais e currículos nos subjugam e trazer à equação o que tão bem Deleuze e Guattari (2007) denominaram de multiplicidades. Não mais o arquétipo, a essência no devir-adulto, mas a pura diferenciação, a invenção, a produção do novo e do imprevisível (Tadeu, 2004). O que Deleuze e Guattari (1992) nos impelem a pensar é uma educação em que a diferença é condição primeira, isto é, que valoriza o *processo de diferenciação* que está no cerne do *processo de criação* para que este não pare de recomeçar. Como nos diria Nietzsche é preciso voltar, retornar sempre ao início do processo, é preciso que a diferença continue, renovadamente, a sua ação produtora e produtiva (Deleuze, 2005). Sem repetição não há diferença. E desse modo todos os

ritornellos aqui imaginados em nada já se assemelhariam a um regresso a esse *Mesmo*, como a cultura escolar insiste há séculos; teríamos, antes, um movimento perpétuo no interior do qual se vai desocultando um gesto diferenciador, a abertura de um limiar, de uma singularidade. Numa palavra, a emergência de um *Outro*.

E teríamos, assim, também o reverso de uma imagem do grupo escolar caracterizado pela homogeneização, pela normalização e pela constante vigilância sobre o diverso. Simplesmente agora não se trata de reproduzir, de devolver de novo o objeto pré-fabricado, mas, ao contrário, de trabalhar a procura. Cada um é alguém que procura, que se procura. O comum é aqui visto como o espaço puro da interrogação e esta, a cada dia, haverá de retornar para forçar uma abertura no já pensado e feito, para estabelecer o encontro de novas extremidades. O que aqui também nós procuramos esboçar é essa possibilidade de uma *comunidade de iguais*, tal como Rancière (2014) a enuncia, onde cada um aprende a construir uma individuação assente na partilha e no aprofundamento de uma reflexibilidade sobre os seus próprios processos criativos. Temos então de conquistar à vida um espaço-tempo regular em que o pensar alto o que ainda não se conhece dê lugar a uma troca aberta de ideias e práticas, ao trânsito permanente entre conceptualização e execução técnica (Ó, 2019). Tratar-se-ia, insistimos, de construir um *habitus*, uma forma de encontro entre singularidades cuja polissemia de linguagens – das artes às ciências e destas àquelas – fundasse uma agência relacional do que poderíamos denominar devir-investigador. Aprender a trabalhar a partir das vibrações, rotações, voltas, danças, flexões de uma qualquer ideia, de uma qualquer questão. Trata-se, enfim, da instauração de um campo problematizante. A presença do outro (professor ou par) simbolizaria e intensificaria o desejo de investigar, a procura do saber, o infinito da interpretação, produzindo uma escuta ativa que soubesse captar e valorizar os pontos de desigualdade. A reciprocidade e os fluxos de troca constantes, entre alunos e professores, estariam na base de todos os métodos de trabalho. A imagem da classe seria agora a da pluralidade de centros de irradiação. Pensaríamos numa arte em que mesmo a lógica da cópia-cópia era substituída pelo jogo de que também Deleuze (2005) fala: “só o que se assemelha difere; só as diferenças se assemelham” (p. 206-207). Em vez de homogeneização, normalização dos sujeitos e dos discursos, falaríamos de um em-si “diferenciante”. Os encontros aqui seriam os encontros que forçam a pensar e a criar como uma necessidade absoluta. Já não é a situação do mestre e do aluno; é o *não-saber* que é a regra, um aprender na organização dos próprios múltiplos.

O que aqui expressamos pode parecer de uma meridiana evidência a uns ou um objetivo inalcançável e utópico a outros. Sabemos bem que não há novidades no que acabamos de escrever, mas, que melhor oportunidade do que num livro dedicado aos 10 anos do Mestrado em Educação Artística para afirmar o que também nós denominaríamos de vida como obra de arte? Isto é, trabalharmos insistentemente para o desenvolvimento de uma *arte de existência baseada na maior diferença entre si dos sujeitos*. Essa arte de existir é aquela que se satisfaz na relação, na alteridade, entrelaçando fios e falas, códigos, conceitos, ideias, discursos e objetos. E terminamos com a conhecida metáfora de Heidegger (2002): “na floresta há caminhos que, o mais das vezes sinuosos, terminam perdendo-se, subitamente, no não trilhado” (p. 3). O mesmo será dizer: pensar uma escola *por vir* é, antes de tudo, pensar uma escola do *devir*.

Referências

- Almeida, T. (2018). Currículos e agenciamentos do devir: trânsitos ao redor de Deleuze na delimitação da infância a partir de *Emílio* de Rousseau. *FRACTAL Revista de Psicologia*, 30(3), 302-309. Disponível em <https://doi.org/10.22409/1984-0292/v30i3/9582>.
- Almeida, T. (2019). Psicologia do desenvolvimento e a delimitação de modos de ser criança. Devir-adulto, devir-sujeito e a educação de infância. In: F. Lemos & M. L. Nascimento (org.), *Biopolítica e Tanatopolítica: A Agonística dos Processos de Subjetivação Contemporâneos* (pp. 229-249). Curitiba: Editora CRV.
- Deleuze, G. (2016). Os intelectuais e o poder. Conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze. In R. Machado (org.), *Microfísica do Poder – Michel Foucault* (pp.129-142). Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- Deleuze, G. (2005). *Diferença e Repetição*. Lisboa: Relógio de Água.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1992). *O que é a Filosofia?* São Paulo: Editora 34.
- Deleuze, G., & Guattari, F. (2007). *Mil Planaltos: capitalismo e esquizofrenia*. Lisboa: Assírio Alvim.
- Foucault, M. (2010). *O nascimento da Biopolítica*. Lisboa: Edições 70.
- Heidegger, M. (2002). *Caminhos de Floresta*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Ó, J. (2003). *O governo de si mesmo*. Educa: Lisboa.
- Ó, J. (2019). *Fazer a mão: Por uma escrita inventiva na Universidade*. Lisboa: Edições Saguão.
- Rancière, J. (2014). *Nas margens do político*. Lisboa: Imago.
- Tadeu, T. (2004). *A filosofia de Deleuze e o currículo*. Goiânia: FAV/UFG.

Da Investigação, dos métodos, da orientação e da escrita em educação e artes

¹Leonardo Charréu

As metáforas são uma ferramenta para capturar a essência de uma experiência.
(Lynne Cameron, 2003)

Esta reflexão resulta do contacto de alguns anos com a formação avançada politécnica e universitária, enquanto docente, orientador e membro de júris académicos. A diversidade de ambientes académicos, de perspetivas e filosofias formativas, bem como de dissertações e teses, tornaram claro ao autor destas linhas a singularidade de investigar dentro da grande área de conhecimento que os mecanismos de organização académica, em regra, classificam como *Humanidades e Artes* e, dentro deste grande território, no campo extraordinariamente ativo e movediço da educação artística.

A escolha de um tema considerado pertinente e original e de uma “pergunta de investigação”, constituem das principais dificuldades sentidas pelos(as) mestrandos(as) e doutorandos(as) na hora de, já avançados no seu percurso curricular dos programas de mestrado e de doutoramento, chegarem ao tormentoso momento de situar e definir o que efetivamente querem investigar e como querem investigar. É verdade que muitos estudantes (sobretudo os mais seniores) já trazem uma ideia, ainda que muitas vezes difusa, daquilo que querem investigar e de como pensam fazê-lo. Mas uma grande maioria destes(as) estudantes de formação avançada espera definir o seu objeto de pesquisa a partir daquilo que lhe ditar a experiência vivida na frequência da componente curricular do curso com o seu elenco de disciplinas, as sugestões expressas (ou veladas) de temas de pesquisa por parte dos seus professores, eles próprios envolvidos em processos investigativos que, frequentemente, deixam naturais pontas soltas e hiatos que necessitam de preenchimento investigativo contínuo.

¹ Licenciado em Belas Artes (FBAUP/UP), mestre em História da Arte (FCSH/UNL) e doutor em Belas Artes pela Universidade de Barcelona. É professor na Escola Superior de Educação de Lisboa (IPL) e membro investigador do CIEBA (FBAUL/UL), do CIED (ESELX/IPL) e do GEPAEC (UFSM, Brasil).

Em determinados países, muitas vezes, o(a) estudante de formação avançada já se candidata a mestrado e doutoramento a partir de um pré-projeto também elaborado em função de um determinado professor, pensado para orientador (e respetiva temática de investigação), ou em função de linhas de investigação a funcionar em centros de investigação que sustentam (ou deveriam sustentar) os programas de mestrado e doutoramento. Ultimamente, as plataformas digitais de acesso livre de publicação e publicitação de *curricula vitae* (Orcid, Ciência Vitae, Researchgate...) proporcionam ao comum dos cidadãos, logo também aos candidatos a mestrado/doutoramento, o “conhecimento” da biografia académica dos docentes/investigadores do ensino superior e, por essa via, perceberem se a sua temática de investigação encontra ressonâncias com a do docente/orientador (expressa na sua publicação científica) que julgam ser mais adequado à sua temática investigativa.

Na escolha do processo segundo o qual se terá que desenvolver a investigação, o embate com as questões do *método* é incontornável. Segundo alguns autores, “a questão do método, é responsável por boa parte das neuras dos estudantes que iniciam a carreira de pesquisador” (Gondim & Lima, 2010, p.7). Para dar sentido à escrita académica, não ensaística, resultante de uma análise de trabalho empírico, é crucial um processo mais ou menos sequencial de investigação. Uma metodologia de investigação, como a Investigação-Ação, muito popular em educação, ou as mais instigantes (e, talvez por isso, menos usadas) Investigação Narrativa, Autoetnografia e Grounded Theory, têm agregadas a si uma estrutura etápica, onde o investigador vai progredindo até a um momento final a partir do qual “prestará contas” com a escrita do relatório, dissertação ou tese.

Ainda que a maioria das publicações sobre metodologias de investigação científica, nesse sensível capítulo da escrita, defenda uma redação baseada na função denotativa da linguagem, logo despida de artifícios poéticos e do uso das figuras de estilo, como a metáfora, não é menos errado pensarmos também que a singularidade desta desafiante *área de encontro*, que é aquela onde a educação e as artes se confrontam, talvez exija formas de escrita mais criativas, ou inventivas (Ramos do Ó, 2019), que sejam mais coerentes com a natureza, por vezes ambígua e mutante, do próprio objeto de estudo.

Segundo Boaventura Sousa Santos, “cada método é uma linguagem, e a realidade responde na língua em que foi perguntada” (Santos, 2002, p. 48). Consequentemente, muitas das expressões artísticas deveriam *responder à pergunta* de investigação com as especificidades que lhe constituem a essência, isto é, colocando-se a obra de arte, ou processo artístico como *dado* da investigação, “produzido” pela investigação e não meramente “recolhido” por ela. Na realidade, muitas metodologias recentes que emergiram no campo da educação artística, como a *artografia* e a *cartografia*, enfatizam bastante a integração da obra de arte na investigação, não como mera ilustração de uma qualquer ideia, mas como “corpo” de pleno direito que ajuda a tensionar as relações do próprio texto com outros elementos (imagens, diagramas, esquemas...) que constituem uma morfologia esperada (e lógica) numa dissertação ou tese da área da educação artística.

Como sublinham Tom Barone e Elliot Eisner: “estes textos frequentemente têm falta de certos elementos estruturais estéticos que possam funcionar para uma transmutação de sentimentos, pensamentos e imagens sob uma forma estética” (Barone & Eisner, 2006, p. 126). Referindo-se aos textos e à forma denotativa de os redigir, que é hegemónica na redação científica, estes autores defendem que a adoção de uma perspetiva literária poderia ser mais capaz para narrar artisticamente o que acontece na/com a investigação.

Segundo outros autores, dentro da mesma linha de pensamento, usar metáforas eficazes pode fornecer uma nova perspectiva, sugerir semelhanças, oferecer *insights* sobre como redefinir um problema (em educação artística) e comunicar efetivamente uma ideia complexa a outras pessoas (Hadani & Jaeger, 2015; Thibodeau, & Boroditsky, 2011).

Assim sendo, e para renovar o prazer da leitura, de quem, por obrigação e dever acadêmico, tem que ler regularmente muitas dissertações e teses, a adoção de novas perspectivas e estilos de escrita, não sendo obviamente uma obrigação imposta por qualquer programa de mestrado ou doutoramento, poderia, pelo menos, abrir-se mais a essa possibilidade de inovação e renovação, e trazer uma lufada de ar fresco a um ambiente muito marcado pela tradição e por um determinado conservadorismo dos modos e estilos de escrita.

Talvez assim, assumindo uma forma *metainvestigativa*, por intermédio de uma escrita mais criativa e inventiva, pudéssemos, simultaneamente, dar relevo a uma das artes – as artes literárias – que, sendo verbais, costumam, devido à sua natureza intrínseca, estar arredadas das áreas artísticas não verbais que, em regra, são aquelas que estão mais circunscritas na investigação em Educação Artística.

Referências

- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. New York: A&C Black.
- Barone, T. & Eisner, E. (2006). Arts-based Educational research. In Green, Camilli & Elmore, *Complementary methods in educational research* (pp. 95-103). New York: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Gondim, L. & Lima, J. (2010). *A pesquisa como artesanato intelectual*. São Carlos: Edufscar.
- Hadani, H. & Jaeger, G. (2015). *Inspiring a generation to create: Critical components of creativity in children*. Sausalito: Center for Childhood Creativity.
- Ramos do Ó, J. (2019) *Fazer a mão, por uma escrita inventiva na Universidade*. Lisboa: Edições do Saguão.
- Santos, B. de S. (2002). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Afrontamento.
- Thibodeau, P. & Boroditsky, L. (2011). Metaphors we think with: The role of metaphor in reasoning. *PLoS One*, 6 (2), e16782.

Toda a forma de arte é completamente inútil.¹

Quatro notas sobre Educação Artística e Investigação

²Teresa Matos Pereira

Óscar Wilde não imaginaria que os ecos desta afirmação se propagariam até ao séc. XXI como uma *boutade*, ora com malícia ora com ingenuidade, mas certamente como inversão do esteticismo elitista do século XIX. Todavia, ela confronta dois termos particularmente importantes no território da Educação Artística (EA): a arte e a sua utilidade.

Este texto, escrito em período de confinamento devido à COVID 19, observa a atenção dada às artes num contexto de crise, como escape psicológico face ao isolamento social. Multiplicam-se concertos e *workshops online* (artes plásticas, fotografia ou escrita criativa), visitas virtuais a museus/exposições, grupos de vizinhos que improvisam concertos ou *performances* improváveis de dança nas curtas saídas à rua³. Todavia, estas manifestações perpetuam as sombras que habitualmente pairam sobre as artes, relegando-as para o entretenimento ou diversão, anulando um potencial crítico e associando-as a caducas noções de beleza formal⁴.

Este texto, organizado sob a forma de notas soltas, incide sobretudo nas artes visuais, incorpora a provocação de Óscar Wilde, evocando quatro questões cruciais à EA: conhecimento, experiência estética, prática artística e investigação.

1. Do Conhecimento

A EA constitui-se como lugar de conhecimento, assente no entrelaçar de conceitos, ideias, ações, fundindo prática e teoria. O debate acerca da arte enquanto forma de conhecimento não é novo embora tenha reemergido nas últimas décadas. No final da década de 1960, no âmbito do que Miller (2003) designou por *revolução cognitiva*, Goodman (1968) e Arnheim

¹ Oscar Wilde. Prefácio à 2ª edição de Retrato de Dorian Gray (1891)

² Professora Adjunta na Escola Superior de Educação de Lisboa. Doutorada em Belas Artes (especialização de Pintura) pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Investigadora na Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes - Centro de Investigação e Estudos em Belas Artes e no Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais - Escola Superior de Educação de Lisboa.

³ A título de exemplo, cf. <https://www.facebook.com/dorantesflamenco/videos/1078999235832184/?t=9> e

⁴ Ver texto de Maria Acaso publicado no El País em 30 de março de 2020: https://mariaacaso.es/publicado-en-el-pais/por-que-tanto-papel-higienico-no-podia-ser-bueno-o-la-sorprendente-importancia-de-las-asignaturas-marias-en-tiempos-del-coronavirus/?fbclid=IwAR3TO8oZ_ilgZI4Kv5Sdx8mT6v9NaADOnuGvySHXBidOwur9R1n5hOhlsmE

(1969) cunharam, respetivamente, termos como *linguagens da arte ou pensamento visual*. Estes assumiram uma importância crucial ao ampliar a compreensão da arte além da dimensão “sentimental” e resgatar uma dimensão científica. Na década seguinte Hirst publica o texto *Literature and the Fine Arts as Unique Form of Knowledge* (1973) no qual considera a arte uma linguagem que traduz um conhecimento (artístico). Esta noção é discutida por Scrimshaw (*Statments, Language and Art: Some Coments on Professor Hirst’s paper*, 1973) e por Reid (*The Arts as a Unique Form of Knowledge*, 1974). Esta discussão entre *arte como linguagem ou arte como texto (discurso)*, contribuiu para alicerçar a noção de arte como modalidade de compreensão do mundo que ao integrar sistemas de comunicação complexos, ultrapassa a linguagem e consegue reificar o indizível. Em 1977, Perkins e Leonard, que integravam o *Projeto Zero* de Harvard, chefiado por Goodman, editam “*The Arts and Cognition*” reunindo estudos empíricos de natureza multidisciplinar que se debruçam sobre os processos criativos em vários domínios. Recentemente, estudos de psicologia têm demonstrado o papel do desenho no desenvolvimento da memória, mobilizando a imagem como estratégia mnemónica, capaz de ultrapassar a escrita. Enquanto modalidade de codificação visual, o desenho transforma a percepção das coisas/acontecimentos em conhecimento, integrando neste processo dimensões semânticas (denotativas), contextuais e motoras, contribuindo para rastrear mecanismos de funcionamento da memória, isto é, o modo como o ser humano codifica, retém e recorda informação (Wammes, Meade & Fernandes 2016; 2018).

2. Da Experiência

Dewey, nas conferências realizadas em 1932 (publicadas como *Art as Experience*, 1934) retoma a contiguidade entre arte, uma *experiência intensificada e refinada* do real, e a *experiência humana* da realidade (Dewey, 1934). Para si a fruição estética enraíza na própria vida, na convergência do conhecimento do mundo, pensamento e experiência sensível do real.

Mais tarde, pesquisas no campo das neurociências revelaram a importância da experiência estética e da prática artística como espaços que contribuem decisivamente para a cognição, tomada de consciência de si e do mundo, representação e simbolização das vivências humanas.

Autores como Shepard (1978) ou Kosslyn (1980, 2000, 2005) estudaram o desenvolvimento das *imagens mentais* como processos não verbais que reúnem linguagem visual, sonora, corporal, contribuindo para consolidar a memória, percepção e responder de forma racional/consciente a determinados problemas. Entre 1980 e 1990 Lakoff e Johnson, entre outros, desenvolveram igualmente uma abordagem à criação de imagens mentais e evidenciaram a dimensão metafórica/simbólica da percepção do mundo. *Esquema, metáfora e narrativa* – elementos da imaginação – são chaves de interpretação do mundo, pensamento, ação e que ultrapassam a pura dimensão artística. Ao estruturar a experiência pré-conceptual, a metáfora assume uma coerência própria, emerge de uma experiência sensorial e sustenta a *razão abstrata* (Lakoff & Johnson, 1980). Já Kandel (2012), propõe a ligação entre a arte e a ciência, radicada no estudo dos mecanismos cerebrais e respostas biológicas a questões como criatividade, percepção e empatia face à obra de arte – aquilo que designa como “neuroestética emocional”. Segundo estas perspetivas, a aquisição de conhecimento envolve significados literais sob a forma de proposições e formas metafóricas, não

necessariamente opostos, pois emergem da mesma fonte, isto é, experiência sensorial do encontro com o ambiente e a cultura.

Contudo, na transformação de conhecimento para disciplina escolar, interpõe-se uma tradição do pensamento ocidental que contrapõe corpo e mente, pensamento e emoção. Efland (2003) lembra a sombra deste pensamento dualista projetada na construção do currículo ao afirmar:

(...) on one side is cognition proper, the province of reason, conceptualization, logic and formal prepositional discourse. On the other is the bodily, perceptual, material, emotional and imaginative side of our nature (...) Moreover, this structure of belief has become the structure of the curriculum. Science was placed in the cognitive domain while the arts were dispatched to the domain of feelings and emotions” (46).

3. Da Prática

Outrora, artes visuais era sinónimo de um fazer manual. Esta visão, tem sido gradualmente desmantelada desde a década de 1980, por metodologias como a *DBAE*, o método *VTS*, a Abordagem *Triangular*, *Art Thinking* ou mais recentemente as abordagens baseadas na *cultura visual (VCAE)* e na *cultura material (VMCAE)* que incidem numa leitura crítica da forma e do conteúdo ideológico de imagens/artefactos culturais produzidos e disseminados pela cultura contemporânea. Englobam o objeto de arte mais tradicional, *graffiti* ou imagem digital, enquanto encenações do quotidiano, do poder ou da contracultura e possibilitaram ampliar o campo de ação das artes visuais a uma prática que associa competências técnicas, estéticas, artísticas, expressivas, comunicacionais, sociais e culturais.

Eisner defendeu desde a década de 1960 a introdução das artes e da estética no currículo escolar já que sustentam formas subtis e complexas de desenvolvimento cognitivo, dificilmente conseguidas através de outras disciplinas (Eisner, 1982). Sublinha a importância transformadora da prática artística i) como experiência de fruição estética, individual e coletiva, que compreende experiência sensorial, linguagem, imaginação e valores socioculturais; ii) como a *transformação do material em mediador*; iii) assumindo um *propósito flexível*, apelando à transdisciplinaridade, ou iv) enquanto exercício crítico e de liberdade (Eisner, 2002). Os modelos (individuais, sociais, políticos, culturais) imaginados, atribuem às artes um potencial de transformação social, estimulam a perceção crítica da realidade, capacitam outras maneiras de ver o mundo, pelo que são motivos de desconfiança ou estigma por regimes despóticos (Eisner, 2002).

Hickman e Eglinton (2017) analisaram a presença das artes visuais em *curricula* de diferentes contextos nacionais e sintetizaram um conjunto de grandes finalidades para a sua inclusão na educação geral de crianças e jovens. Destacam-se i) o conhecimento e compreensão da herança cultural própria e de outras culturas; ii) a compreensão do universo visual (literacia visual); iii) a compreensão de si próprio; iv) o desenvolvimento da capacidade de resolução de problemas através da manipulação dos materiais; v) o estímulo à criatividade através do desenvolvimento do pensamento divergente; vi) o julgamento crítico acerca do ambiente vivencial; vii) o desenvolvimento da inventividade e capacidade de correr riscos.

O poder “transformador” da prática artística e processos criativos transpõe assim o *curriculum* escolar e alarga-se à própria comunidade. A produção de discursos (verbais,

não verbais, imagéticos) e partilha em plataformas digitais possibilita a participação e co-construção de paisagens culturais locais e globais, retomando as “*mediascapes*” definidas por Appadurai (1996). A ubiquidade das imagens criadas coletivamente interpõe no domínio da EA a construção de universos identitários que cruzam os domínios virtual e vivencial, dos quais os jovens são co-autores. Aqui, a tradição expressionista moderna, preconizada pela auto-expressão, complexifica-se face à ideia de identidade como processo em mutação. A EA assume, assim, uma importância crucial ao conceptualizar e dar visibilidade à identidade composta de múltiplas narrativas, em processo, dependente de um espaço-de-tempo, que convoca uma dimensão performática (Hickman & Eglinton, 2017).

4. Da Investigação

Os movimentos cívicos das décadas de 1960 e 1970 contribuíram mais para a reconfiguração do panorama académico ocidental do que qualquer livro ou estudo; reenquadraram problemáticas de investigação, questionaram abordagens (incluindo teoria e metodologia) e reexaminaram as relações de poder que contaminam a construção do conhecimento, evitando cumplicidades entre discurso académico e opressão social (Leavy, 2015). Permitiram, igualmente, uma abertura da investigação educacional ao fornecer ferramentas de recolha de dados e diversificando modos de apresentar resultados, incluindo formas artísticas (Cahnmann-Taylor & Siegesmund, 2008).

A mobilização das artes para as fileiras da investigação qualitativa assume-se como um processo sujeito a interrogações, hesitações e desconfianças, fruto talvez da excessiva especialização dos saberes e de generalizações que reduzem a arte à expressão, dissociando-a do conhecimento. Ontologicamente, a *Arts-Based Research* (ABR) apoia-se numa visão criativa da realidade e engloba abordagens à investigação qualitativa que mobilizam práticas e linguagens artísticas. Abordagem introduzida por Eisner, integra um conjunto de ferramentas metodológicas, capazes de atravessar todas as fases da investigação, isto é, diagnóstico, recolha de dados, análise, interpretação, discussão/representação, apresentação de conclusões, permitindo adaptar princípios das práticas artísticas e processos criativos à abordagem de problemáticas sociais de modo holístico e comprometido (Leavy, 2015), na qual teoria e prática fixam uma co-construção recíproca de causa-efeito e efeito-causa (Rolling Jr., 2013). Trata-se de uma abordagem multissistémica, enraizada na prática artística dos investigadores, envolvendo processos criativos e cognitivos de forma interativa, operações de análise e síntese, mobiliza uma dimensão crítica e ativismo artístico, construindo, pela prática, um discurso teórico (Rolling Jr., 2013).

Paradigma de investigação disruptivo, a ABR propõe estratégias de abordagem que rompem com modalidades de pensamento dominante no que toca à educação, arte e investigação em ciências sociais e humanas. Esta dimensão disruptiva assenta em três pilares: a complexidade, a contingência e a representação do conhecimento. Primeiro, integra as contingências da prática artística, diversidade e complexidade das interações sociais, manifestadas de forma indireta, subtil ou simbólica. Segundo, contrapõe ao determinismo entre revisão da literatura, questões de investigação, metodologias e resultados, uma visão orgânica do processo investigativo. O processo criativo enquanto processo de pesquisa permite reformular/aprofundar as questões de partida a partir

de resultados práticos e alternativas emergentes no decurso da investigação. Terceiro, rompe com protocolos dominantes ao nível da comunicação do conhecimento. Para quem desenvolve uma investigação baseada em arte é óbvia a inadequação dos modelos de escrita académica, para transmitir a complexidade dos processos e comunicação de resultados que envolvem questões estéticas - muitas vezes expressas sob a forma de objetos de arte.

Finalmente, não é hábito perguntar aos artistas qual a sua perceção acerca de questões de natureza social, educativa, política, antropológica ou ambiental, mas é factual que a arte tem dado inúmeros testemunhos que transcendem o senso comum, revelam um compromisso lúcido dos artistas para com a realidade envolvente e problematizam as ligações entre o que sabemos, o que achamos saber e entre aquilo que não estando acessível à consciência imediata, SABEMOS com o nosso corpo e com a nossa experiência prática (O'Donoghue, 2017).

Referências

- Appadurai, A. (1996) *Modernity at Large. Cultural Dimension of Globalization*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Arnheim, R. (1969). *Visual Thinking*. Berkeley and Los Angeles: University of California Press
- Cahnmann-Taylor, M. & Siegesmund, R. (2008). *Arts-Based Research in Education*. New York|London: Routledge.
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Capricorn Books.
- Efland, A. (2003). *Imagination in Cognition: The Purpose of the Arts*. Consultado em 27 -3-2020. Disponível em https://ed.arte.gov.tw/uploadfile/Periodical/428_26_66.pdf
- Eisner, E. W. (1982). *Cognition and Curriculum*. A Basis for Deciding What to Teach. New York: Longman
- Eisner, E. W (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven: Yale University Press.
- Fernandes, M. A., Wammes, J. D, & Meade (2018). The Surprisingly Powerful Influence of Drawing on Memory. *Current Directions in Psychological Science*, 27(5), 302-308.
- Goodman, N. (1976). *Languages of Art*. 2º Ed. Indianapolis: Hakkett Publishing Company
- Hickman, R., & Eglinton, K. A. (2017). Visual Art in the Curriculum. In M. Fleming, L. Bresler, & J. O'Toole, *The Routledge International Handbook of the Arts and Education* (pp. 145-158). London|New York: Routledge.
- Hirst, P. (1973). Literature and the Fine Arts as Unique Form of Knowledge. *Cambridge Journal of Education*, 3, 118-132
- Johnson, M. (1987). *The body in the mind: The bodily basis of meaning, imagination and reason*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kendel, E. (2012). *The Age of Insight: The Quest to Understand the Unconscious in Art, Mind, and Brain, from Vienna 1900 to the Present*. New York: Random House
- Kosslyn, S. M. (1980). *Image and Mind*. Cambridge: Harvard University Press
- Kosslyn, S. M. & W. L. Thompson (2000). Shared mechanisms in visual imagery and visual perception: Insights from cognitive neuroscience. in M. S. Gazzaniga, *The New Cognitive Neurosciences* (pp. 975-986). Cambridge, MA: MIT Press.
- Kosslyn, S. M. (2005). Mental images and the Brain. *Cognitive Neuropsychology* 22(3):333-47. Consultado em 20-3-2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/47636927_Mental_images_and_the_Brain
- Lakoff, G. & Johnson, M. (1980). *Metaphors We Live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Leavy, P. (2015). *Method Meets Art*. New York: The Guilford Press.
- Miller, G. (2003). The Cognitive Revolution, *TRENDS in Cognitive Sciences*. 7 (3), 141-144. Consultado em 18 -3-2020. Disponível em <https://www.simplypsychology.org/Miller%20-%20Cog%20Revolution.pdf>
- O'Donoghue, D. (2017). Art, Scholarship and Research: A Backward Glance. In M. Fleming, L. Bresler, & J. O'Toole, *The Routledge International Handbook of the Arts and Education* (pp. 345-358). London|New York: Routledge.
- Perkins, D., Leonard, B. (1977). *The Arts and Cognition*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Reid, L.A. (1974). The Arts as a unique form of knowledge. *Cambridge Journal of Education*,

4, 153-165

Rolling Jr., J.H. (2013). *Arts-Based Research*. New York: PETER LANG

Scrimshaw, P. (1973). *Statements, Language and Art: Some Comments on Professor Hirst's paper*. *Cambridge Journal of Education*, 3, 133-142

Shepard, R. N. (1978). *The mental image*. *American Psychologist*, 33(2), 125–137

Wammes, J. D, Meade, M. E & Fernandes, M. A., (2016) The drawing effect: Evidence for reliable and robust memory benefits in free recall. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 69 (9), 1752-1776.

Wilde, O. (2012)[1891]. *Retrato de Dorian Gray*. S. Paulo: Landmak. Consultado em 23-3-2020, Disponível em <http://bedigital.soaresbasto.pt/cops-master/ebooks/Oscar%20Wilde/O%20Retrato%20de%20Dorian%20Gray%20%2817%29/O%20Retrato%20de%20Dorian%20Gray%20-%20Oscar%20Wilde.pdf>

Educação artística: um testemunho, algumas reflexões

¹Margarida Calado

Fui, desde a sua criação em 2004 até à minha jubilação em dezembro de 2017, professora e Coordenadora /Diretora do Mestrado em Educação Artística da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa.

Salvo algumas exceções, nunca senti da parte dos docentes – quer da Escola Superior de Belas Artes de Lisboa (ESBAL), quer da Faculdade – muito empenho na formação de professores, embora grande parte dos diplomados/licenciados pela instituição seguissem a profissão de professores do Ensino Básico ou Secundário, muitas vezes antes de concluído o curso, dado que na altura a procura era muita.

A verdade é que a criação do Mestrado saiu do grupo então chamado de Ciências da Arte, por iniciativa do professor que lecionou na Escola e na Faculdade unidades curriculares de Psicologia, Sociologia e mesmo Antropologia, Fernando Casqueira. Inicialmente as regras de financiamento eram outras e como o mestrado teve muita procura, pudemos dar-nos a “alguns luxos” como a contratação, no primeiro ano de funcionamento, do professor Fernando Hernández de Barcelona para a unidade curricular de Cultura Visual. Pudemos, além disso, recorrer a um conjunto de especialistas nacionais, como os professores João Fróis, da área da Psicologia, mas que trazia consigo a experiência do programa «Primeiro Olhar» da Fundação Gulbenkian; a professora Ana Bela Mendes, com formação inicial em Escultura, e um doutoramento na área da criatividade, realizado em França; com o professor Pedro Andrade que, além da Sociologia, dominava as novas tecnologias. Criamos uma opção de Didática do Desenho da qual se encarregou o professor António Pedro Marques e fomos buscar um professor da área das Ciências da Educação, Jorge do Ó, que, entretanto, acabou por orientar a sua carreira para a área da Educação Artística.

Por outro lado, o criador do Mestrado pediu a aposentação, pensando que a partir daí poderia lecionar apenas no Mestrado, o que não se verificou porque a legislação, entretanto, impediu os professores aposentados de continuarem a dar aulas em instituições públicas. Por pertencer ao grupo de Ciências da Arte e ser das poucas professoras que não era

¹ Professora Associada Jubilada da Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa, onde coordenou o Mestrado em Educação Artística.

exterior à Faculdade, coube-me assim a coordenação do Mestrado, e a minha tarefa inicial consistiu em gerir o mesmo, atendendo à nova situação orçamental que me impedia de contratar muitos docentes externos. A pouco e pouco, procuramos chamar professores da nossa Faculdade, nomeadamente os professores João Paulo Queiroz para a Cultura Visual, João Peneda para as Perspetivas Terapêuticas das Artes Plásticas, Cristina Tavares para a opção de Temas de Arte Contemporânea.

Com a aposentação da Doutora Ana Bela Mendes, fomos buscar outra especialista em criatividade, a professora Sara Bahia da Faculdade de Psicologia da nossa universidade. Mesmo assim, se se fizer o balanço de todas as dissertações defendidas, poderei dizer que o saldo foi positivo. Um primeiro golpe sofrido – contra aquilo que inicialmente sonháramos – foi a criação, em 2007, de um Mestrado em Ensino (das Artes Visuais), que também vim a coordenar, primeiro tutelado pela Reitoria da Universidade de Lisboa e depois pelo Instituto de Educação.

Este mestrado tinha como principal limitação o facto de não haver uma teoria específica para a Educação Artística, mas um conjunto de unidades curriculares gerais a que cada Faculdade acrescentava outras de carácter específico, como as Didáticas do Desenho, das Artes Visuais, do Design, da Geometria.

Este sistema acabava por não ser profundamente diferente do que, ainda em tempos do Estado Novo, levava os que pretendiam ser professores a realizar o Curso de Ciências Pedagógicas e posteriormente a realizar um estágio na área respetiva. Claro que as teorias propostas eram mais atualizadas, mas o maior problema, em minha opinião, estava em não serem específicas. Isso mesmo foi reconhecido quando da primeira avaliação externa do Mestrado em Ensino das Artes Visuais, em que as unidades curriculares do nosso mestrado de Educação Artística foram consideradas como opções fundamentais para esse mestrado profissionalizante, dado que davam uma formação específica para as artes.

Devo confessar que a minha formação pedagógica se limitou precisamente a esse curso de Ciências Pedagógicas, já que antes de concorrer para o estágio e concluída a tese de Licenciatura em História, em 1973, me foi oferecido o lugar de assistente eventual do 8º grupo (História da Arte e Estética) na então ESBAL.

Como muitas vezes ouvi dizer na Faculdade de Letras, o importante era aprender a estudar e, de facto, já o tinha feito pouco depois da entrada para as Belas Artes, porque o ensino em Letras ficava entre o século XVI e o século XVIII, e a partir de 1974-1975, as matérias a lecionar em História da Arte centravam-se precisamente nos séculos XIX e XX. Tal como fui atualizando os conhecimentos em história da arte e fui preparando o doutoramento na mesma área, acabei por aperfeiçoar e aprofundar conhecimentos na área da pedagogia e das metodologias da investigação em ciências humanas.

Esta ambivalência de formação levou-me desde o início a constatar que a Educação Artística – seja na área das Artes Visuais, da Música, do Teatro ou da Dança – não se deverá nunca limitar ao ensino de uma prática, até porque uma parte significativa dos alunos seguirá carreiras totalmente diferentes.

Temos de desenvolver sensibilidades, de estimular a criatividade e de preparar os estudantes para constituírem um futuro público – apreciador, mas crítico – de museus, galerias, concertos e outros espetáculos. E para isso será desejável – e talvez o entenda assim por deformação profissional de origem – que conheçam a história da arte, do teatro,

da literatura.

Na verdade, custa-me que muitos alunos prefiram fazer a sua investigação na área dos estudos de caso (Stake, 2009), quando sabemos que está por fazer em grande parte a história do ensino artístico em Portugal, como também o estudo da obra de alguns dos nossos mais notáveis pedagogos desde Betâmio de Almeida e Calvet de Magalhães a Arquimedes da Silva Santos. Acredito que só a partir do conhecimento profundo do nosso sistema, poderemos avançar verdadeiramente para a construção de um caminho.

E esse, em minha modesta opinião, deve basear-se na proposta feita por Ana Mae Barbosa, conhecida originalmente como “Metodologia Triangular”, “através do livro *A imagem no Ensino da Arte* publicado pela Editora Perspectiva em 1991” (Barbosa & Cunha, 2010, p. 9). Em 1998 já Ana Mae alterara o nome para “Abordagem Triangular”, mas só a partir de 2009 a sétima edição do livro consolidou o caminho desta metodologia, que Rizzi (2008) sistematizou: “1. *Ler obras de Arte*: ação que, para ser realizada, inclui necessariamente as áreas de Crítica e de Estética” (p. 67); 2. “*Fazer Arte*: ação do domínio da prática artística, como por exemplo, o trabalho em ateliê” (Ibidem, p. 69); “3. *Contextualizar*: ao contextualizar estamos operando no domínio da História da Arte e outras áreas de conhecimento necessárias para determinado programa de ensino” (Ibidem).

Pessoalmente, o que fica desta metodologia é verdadeiramente a parte que eu considero de uma educação artística para o futuro dos cidadãos que são hoje as crianças e os jovens, ou seja, ser capaz de apreciar criticamente uma obra de arte, qualquer que ela seja, do cinema à arte urbana, passando por todas as artes visuais, e saber contextualiza-las, em termos históricos e neste caso não bastará a história da arte, mas será necessária a compreensão da época em que cada uma surgiu.

Tal poderá fazer-se a nível do ensino curricular, formal, mas também a nível de ensino não formal e, neste capítulo, gostaria de chamar a atenção para o trabalho que tem vindo a ser desenvolvido por Olga Sotto² com crianças dos 4 aos 12 anos de idade em monumentos nacionais, tendo começado no Convento de Cristo em Tomar e prosseguido no Panteão Nacional, no Palácio – Convento de Mafra e já com enquadramento científico, no contexto do Mestrado em Educação Artística, no Mosteiro da Batalha.

Curiosamente, trata-se de uma aluna com currículo diversificado, da área do ensino à das artes plásticas e também à história da arte, que criou uma metodologia que designou por «Educação, Arte e Património», ou seja, como a própria afirma, “uma pedagogia concebida para assegurar a consciência estética e moral dos mais jovens em relação às Artes e ao Património Nacionais” (Sotto, 2018, p. 23). De salientar que a mesma criou esta metodologia por uma via essencialmente empírica e só posteriormente veio procurar no Mestrado uma fundamentação científica, que atualmente aprofunda no seu doutoramento, procurando igualmente investigar formas de relacionar o ensino das artes com o de outras áreas curriculares. Acredito que estas propostas serão um caminho a seguir.

² Nome artístico com que também assina as suas publicações, sendo o nome real Olga Rosa dos Remédios Rodrigues Souto. No momento de escrita do artigo, encontrava-se a realizar o doutoramento da FBAUL.

Referências

- Barbosa, A. M. & Cunha, F. P. d. (Orgs.) (2010). *Abordagem Triangular no Ensino das Artes e Culturas Visuais*. S. Paulo: Cortez Ed.
- Rizzi, M. C. d. S. (2008). Caminhos Metodológicos. In A. M. Barbosa (org.), *Inquietações e Mudanças no Ensino da Arte* (5ª ed.). S. Paulo: Cortez Ed.. I
- Sotto, O. (2018). *Educação, Arte e Património IV. Mosteiro da Batalha*. Batalha: Direção Geral do Património Cultural/Mosteiro da Batalha.
- Stake, R. E. (2009). *A Arte da Investigação com Estudos de Caso* (2ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Exercício. Pensar a educação aprendendo com as artes

¹Elisabete X. Gomes

Assinalar o aniversário de um projeto de formação com um livro coletivo é uma iniciativa plena de abertura ao mundo e à reflexão. Por isso, aceitei este convite com um imenso prazer de poder fazer parte e, fazendo-o, só poderia corresponder ao estímulo pensando-escrevendo pela primeira vez sobre algo que me tem inquietado e ocupado: as relações entre educação e arte. O meu campo de trabalho tem-se situado na docência, especificamente na formação inicial de educadoras/es de infância e de professoras/es do 1º ciclo do ensino básico; contudo, a minha investigação, nos últimos anos, tem procurado explorar o cruzamento entre arte e educação, mais especificamente entre práticas e processos artísticos e pedagógicos (Assis, Gomes, Pereira & Pires, 2017; Pires, Alves & Gomes, 2019). Neste texto, pretendo exercitar-me na apresentação, não de respostas, mas de propostas e de interrogações que justifiquem o interesse que tenho nestas aproximações entre dois campos.

Desenvolvo este exercício a partir do desafio de Jorge Larrosa (2015) que, entre as suas *regras para pensar e habitar a educação estabelece a necessidade de aprender com as artes*:

Si nous croyons que la pensée sur l'éducation est aussi une question d'expression, nous devons apprendre du cinéma, de la littérature, des arts visuels, des arts de la scène, etc. Je ne dis pas utiliser les arts, mais bien apprendre des arts. Non seulement de leurs grammaires, mais aussi de leurs silences. Non seulement de leurs produits mais aussi de leurs méthodes, de leurs procédés. Et non seulement de leurs œuvres, mais aussi de leurs modes d'exposition, ou de publication, de la manière dont ils cherchent la relation avec le public et avec la sphère publique. Il ne s'agit pas d'imiter les arts, mais de nous laisser inspirer par elles. Chercher une manière pensive d'écrire (et pas seulement de façon argumentative, orientée à avoir raison, ou à donner des raisons), et un lecteur pensif (et pas seulement un lecteur qui est d'accord, ou qui ne l'est pas). Ne pas renoncer à inventer, à produire, comme le disait Foucault, des fictions avec des effets de vérité. Et surtout, que l'expression soit à la fois, une problématisation de l'expression, une interrogation des formes d'expression. (Larrosa, 2015, p.12)

¹ É Professora Adjunta na área de Pedagogia na Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich (2014-2020) e membro integrado do CICS-NOVA. Concluiu tese de doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade Nova de Lisboa em 2011, com o título "Perspetivar as cidades como espaços públicos de educação de crianças".

Eu poderia terminar aqui o meu texto, já que todos os argumentos estão condensados nestas palavras. Contudo, e continuando a acompanhar as regras de Larrosa, para a constituição da minha vida *pedagógica*, eu preciso de melhor assumir e exercitar a minha leitura e vivência destes argumentos. É o que tento fazer de seguida.

A educação pode reinventar as suas gramáticas – aceitar os seus silêncios e não apenas as suas declarações propositivas

A educação precisa de pensar e repensar os seus métodos e processos, não apenas os seus produtos. Para mim, um dos aspetos mais intrigantes e constrangedores no domínio da ação educativa é um tácito desconhecimento ou negligência pelos percursos errantes da pedagogia. Irene Lisboa (2015 [1926]), há um século atrás, começava exatamente por expor a sua posição de vigorosa fragilidade quando apresentava o seu pensamento educativo vivo:

A mim, obscura e desafeita ao formalismo das conclusões há-de custar-me a acilhar, a manter o espírito sob acicate. Amparando-me, porém, à memória falarei do que fiz e do que vi, dos meus erros e tentativas. Quando me referir à “escola atraente” sairei dos meus estreitos âmbitos e aludindo aos meus erros darei o passo das pequenas conquistas e reconsiderações. (Lisboa, 2015 [1926], p. 155)

Pensar com hesitações, apresentar-se com questões, afastar-se da necessidade de ter certezas, e colocar-se na posição de querer tentar, ensaiar, repetir, pôr-se perante o outro. São posições e exposições que farão de nós melhores professores.

No trabalho de acompanhamento do projeto 10x10 da Fundação Calouste Gulbenkian, houve para mim um momento de ganho, de risco, de inovação: publicar um livro que não é um manual, mas oferece indicações e sugestões de ação pedagógica e artística; não é um livro de reporte científico, mas integra apresentação do projeto e de alguns resultados de investigação; não é pura divulgação de boas práticas, mas apresenta, com expectativa de disseminação, um projeto de formação promovido por uma instituição de referência; os autores não são apenas os autores do programa de formação de professores, mas também são investigadores, artistas, e professores. Na companhia instigadora de artistas cúmplices do re/fazer pedagógico, depois de meses de experiências, de estímulos e de conversas, alguns professores, escreveram e reescreveram a sua prática, as tentativas de reinvenção da sua ação pedagógica:

Ter uma parceria artística em sala de aula, planificar as actividades com alguém que não é um professor, fazer uma residência artística (...). O trabalho que a dupla realizou foi um acto de criação pedagógica, que, como todos os actos de criação, não surgiu da aplicação de uma teoria, ou de uma fórmula, nem mesmo da tradição (...). É um salto no escuro, pura experimentação, sem garantias de se conseguir que a Física se transforme de difícil em fácil. (Rebordão, 2017, p. 108)

O que gostaria de ter conseguido fazer mas não consegui: ter tido mais tempo para trabalhar de modo mais oficial com os alunos; fazê-los reflectir mais sobre os seus escritos e re-escrevê-los; ter saído mais da escola. (Bárcia, 2017, p.120)

Uma professora de português participante neste projecto entende que avaliar os conteúdos explorados num projecto com estas características é uma reinvenção diária, não pela falta de elementos, mas pelo facto de obrigar o professor a desviar-se do paradigma instituído. (...). Os professores, entre normativas e reorientações dos Conselhos Pedagógicos, vão encontrando espaço para fazer um pouco diferente e para reavaliarem a sua própria avaliação. (Cruz, 2017, pp. 124, 129)

A reinvenção de clássicos instrumentos da ação pedagógica, como o caderno diário, fez-se, também, no diálogo com a metodologia dos livros de artista e das autobiografias; assim também as rotinas (ingrediente fundamental da vida escolar) passaram de rotineiras a rituais disruptivos estruturantes da compreensão do que acontece em cada aula. Experimentaram a educação como ação no presente e não apenas como projeção nas classificações futuras dos seus alunos; fizeram-no, até, em cima de um palco (haverá maior símbolo da efemeridade?).

E eu, professora do ensino superior, que opções, que ensaios, que tentativas caracterizam a minha prática pedagógica? A posição que assumo na formação é a do *mestre ignorante* (Rancière, 2010):

O *Mestre Ignorante* expunha a teoria excêntrica e o destino singular de Joseph Jacotot, que fizera escândalo no início do século XIX ao afirmar que um ignorante podia ensinar a outro ignorante aquilo que ele próprio não sabia, ao proclamar a igualdade das inteligências e ao opor a emancipação intelectual à instrução do povo. (Rancière, 2010, p. 7)²

De facto, o lugar que escolhi é o de quem não é educadora de infância nem professora do 1º ciclo, mas faz formação de novas educadoras professoras – sem pretender que façam como eu fiz, porque eu nunca fiz, sem ter exemplos vivos que sirvam de modelo, sem ocupar o lugar de quem sabe mais e melhor o que fazer em cada situação. Procuro apenas dar tempo-espaço e textura a questões, reformulações, possibilidades, relações, interações; procuro acima de tudo não me repetir e sentir-me singular no modo de agir profissional. Porque acredito que “os percursos pedagógicos definem-se pela insatisfação face ao estado da escola e pela busca de novos caminhos” (Nóvoa, 2001, p. 3), sei que as/os estudantes precisam de ganhar apreço pela busca e de treinar fazê-lo no contexto seguro que é a escola de formação.

O pensamento sobre educação é um modo de expressão que pode ser exposto no espaço público

O pensamento, a investigação e a formação podem assumir silêncios, hesitações, questionamentos, transitando de uma racionalidade técnica para uma abordagem ética e estética sobre as possibilidades da educação. Que parte do pensamento sobre educação se publica? O que se publica? Onde se publica? Em que língua se escreve? Com quem se dialoga?

Nóvoa (2002) quando nos propõe a emergência de um espaço público da educação refere a relevância da construção de conhecimento dentro da profissão docente e em diálogo com outros agentes e instituições que, com a escola, contribuem para a construção de

² Neste livro, o autor apresenta um ensaio muito estimulante para o exercício que eu aqui quero fazer: parte da sua teoria sobre o trabalho pedagógico de Jacotot, sintetizado no conceito de “Mestre Ignorante”, para introduzir a reflexão sobre o lugar do espetador de arte, sobre a possibilidade de um “Espectador emancipado” perante o trabalho artístico (e não através/por via do trabalho artístico).

redes de educação e cultura. Oferece uma visão promissora, mas utópica na medida em que o espaço público é sempre um lugar de tensões e nem sempre de acesso público, já que para aparecer no espaço público é preciso ter ganho o reconhecimento dos outros e das instituições. Por estas razões, entre outras, muitos têm sido os autores que deslocam o foco de *espaço público* para a *construção do comum* pela necessidade de legitimar a heterogeneidade de formas de organização social e de aceitar a sua imprevisibilidade: “A república funda-se na comum pluralidade dos homens e não na absolutização privada do direito do indivíduo” (Silva, 2011, p. 23). Pergunta-se ainda: “*como é que se faz um nós, como é que se faz o estar-em-conjunto*”?

Este tema da relação com os outros, com a comunidade, com espaço público e com o público atravessa de modo visceral o território artístico. Matarasso (2019) elabora sobre a diferença entre a abordagem da *democratização do acesso à cultura e às artes* (em que se coloca a ênfase na facilitação do acesso à obra de arte consagrada), e a construção da *democracia cultural*, que pode ser entendida como “o direito e a capacidade de participar de forma livre, plena e igual na vida cultural da comunidade, de fruir das artes e criar, publicar e distribuir trabalho artístico” (p. 84). E acrescenta: “a questão não é, nem nunca foi, as pessoas não apreciarem a arte. É se o Estado reconhece a arte que elas apreciam, e se elas apreciam a arte que o Estado reconhece” (Matarasso, 2019, p. 75).

O autor sublinha a relevância do trabalho de Paulo Freire, nomeadamente da sua conceptualização do *oprimido*, para repensar o lugar das pessoas na criação, fruição e diálogo artístico e cultural. É interessante alimentar este diálogo entre arte e educação. Interessa-me interrogar o papel das/os estudantes e das/os professores na decisão e no diálogo em torno do que se ensina e aprende, e *do que se faz para ensinar e aprender*. Perante a industrialização das práticas de ensino e a progressiva e silenciosa escalada da submissão da pedagogia aos seus efeitos exteriores, o pensamento educativo deve ocupar-se de abrir espaço para a ação livre. Acima citei as palavras de professores que assumo como exemplo por escreverem publicamente sobre o que fazem, sobre o que tentam fazer, e não apenas sobre resultados da sua ação na conduta dos seus estudantes. Por outro lado, no ensino superior, em Portugal como noutros países, somos confrontados com a tendência mercantilista das publicações³ e com uma certa hegemonia relativa ao conteúdo e à forma das publicações *que contam* na análise dos percursos de investigação. Ao escrever este capítulo e colaborar neste livro, sinto que outras oportunidades surgem e resistem. Sublinho e cumprimento os seus editores que abrem mão da predeterminação dos conteúdos, expondo-se ao pensamento de convidados, feitos autores livres para escreverem e interrogarem, para se posicionarem no campo da educação e da arte, para que o ensino superior se pense e repense, se faça e refaça continuamente e expressivamente.

³ Denunciada, entre outros autores, por António Nóvoa (2015) ou por Gert Biesta (2010).

Referências

- Assis, M., Gomes, E. X., Pereira, J. S., & Pires, A. L. (Edits.). (2017). *10x10: Ensaio entre arte e educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Bárcia, M. (2017). O lugar do professor. In M. d. Assis, E. X. Gomes, J. S. Pereira, & A. L. Pires, *10 x 10. Ensaio entre arte e educação* (pp. 117-121). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Biesta, G. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement: ethics, politics, democracy*. Colorado: Paradigm.
- Cruz, P. (2017). Avaliar os alunos depois do 10x10. In M. d. Assis, E. X. Gomes, J. S. Pereira, & A. L. Pires, *10x10 Ensaio entre arte e educação*. (pp. 123-129). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Larrosa, J. (2015). Règles pour dire, penser et habiter l'éducation. *Interacções*, 11 (37), 5-23. Disponível em <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/archive>
- Lisboa, I. (2015). A Escola Atraente. (republicação de texto original de 1926) *Investigar em Educação, II série, nº 4*, 155-169.
- Matarasso, F. (2019). *Uma arte irrequieta. Reflexões sobre o triunfo e a importância da prática participativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2001). Eu pedagogo, me confesso. Diálogos com Rui Grácio. *Inovação*, 14 (1-2), 1-23. Obtido de <http://hdl.handle.net/10451/4821>
- Nóvoa, A. (2015). Carta a um jovem investigador em Educação. *Investigar em Educação, II Série Nº3*, 13-22.
- Pires, A. L., Alves, M. G., & Gomes, E. X. (2019). Entre escolas e equipamentos de arte e cultura: em busca de outros tempos e espaços de educação. Comunicação apresentada. *Tempos, espaços e artefactos em educação*. XXVI Colóquio da AFIRSE Portugal. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Rancière, J. (2010). *O espectador emancipado*. Lisboa: Orfeu Negro.
- Rebordão, Â. (2017). Transdisciplinaridade e comunicação de conteúdos científicos. In M. d. Assis, J. S. Elisabete X. Gomes, & A. L. Pires, *10x10. Ensaio entre arte e educação* (pp. 107-109). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Silva, R. (2011). Apresentação (elegia do comum). In G. Didi-Huberman, J. Rancière, M.-J. Mondzain, B. Stiegler, R. Silva, & L. Nazaré (Edits.), *A república por vir. Arte, política e pensamento para o século XXI* (pp. 11-37). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Carta a um espectador de teatro principiante

¹Miguel Falcão

Para os meus alunos

Esta carta é para ti, que gostas de teatro, mas que só raramente, e em circunstâncias especiais, assististe a um espetáculo. Também é para ti, que não gostas, ou supões que não gostas, e para ti, que nunca foste. Se já és espectador de teatro, tenhas a idade que tiveres, então, não esperes encontrar aqui nada de novo. Como diz Drummond de Andrade (2002) na sua “carta” feita poema, “bem quisera escrevê-la/ com palavras sabidas” (p. 102). Para mim, tu sabes, uma aula de teatro é uma “viagem”. O mesmo procurei com esta carta. Em todo o caso, metáforas à parte, sabemos ambos que a viagem maior não cabe nos limites de uma aula, nem de um curso, quanto mais de uma carta. Antes de começar (que, por acaso, é o título de uma peça de Almada Negreiros, que possivelmente só te apresentaram como pintor ou poeta), duas notas prévias. Primeira: aproveito a oportunidade, rara em contexto académico, para publicar um artigo que não é um verdadeiro artigo, uma vez que um verdadeiro artigo talvez não possa ter a forma de carta. Segunda: esta carta, sobre a fruição artística e o ser-se espectador de teatro, não pretende estabelecer quaisquer analogias – mas também não as pode evitar – com passagens de testemunhos de mestres a discípulos, reconhecíveis em tantos textos da teoria teatral, desde pelo menos *A República* (entre 389 e 370 a.C.), de Platão.

Entre a contemplação e a transformação

TREPLEV – Ela sabe que eu me recuso a aceitar o teatro. Ela ama o teatro. Ela vê-se a si própria ao serviço da humanidade e da causa sagrada da Arte. Ora, na minha opinião, o teatro é uma perfeita rotina imbuída de puro convencionalismo.

(*A Gaivota*, Anton Tchekov, 1992 [1896])

¹ Doutorado em Estudos de Teatro e especializado em Teatro e Educação, é Professor Coordenador da ESELx-IPL, onde coordena o domínio de Teatro, bem como o Mestrado em Educação Artística e as pós-graduações em Marionetas e Formas Animadas e em Animação de Histórias. É investigador do Centro de Estudos de Teatro da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Em meados dos anos 90 do século passado, já eu era professor e frequentava uma especialização em Teatro e Educação, Glicínia Quartim, atriz extraordinária e responsável pela disciplina de pedagogia teatral, propôs-nos que saíssemos da escola, para observarmos as ruas – exatamente o caminho diário, tão familiar – nas imediações do “Conservatório”, ainda na Rua dos Caetanos, em Lisboa. Duas horas depois (o que nos pareceu uma infinidade), cada um apresentaria o resultado daquela experiência estética individual: a “coisa” que nos detivéssemos de facto a apreciar e que por alguma razão nos “tocasse”, por mais íntima ou ínfima que pudesse ser a razão. A proposta, em tempo de aula, deixou-nos desconcertados, mas lá fomos. No regresso à sala, marcados pelo efeito da experiência, concluímos que o tempo não fora excessivo e fomos unânimes em estabelecer pontes entre o que tínhamos vivenciado e a fruição artística.

A experiência estética pode surgir em cada momento do nosso quotidiano. Um dos grandes objetivos da educação artística é “ajudar os estudantes a reconhecerem este feito e a adquirirem a capacidade de formular esteticamente qualquer aspeto do mundo” [tradução minha] (Eisner, 2004, p. 283). A educação artística, de que a fruição é uma dimensão, posiciona-se na interceção entre educação e artes, como processo de mediação ou de articulação mútua (Nicholson, 2009). E do encontro entre educação e artes, libertadoramente ativas e criativas, pode esperar-se “não só outra concepção e interpretação do mundo e do homem, mas também, talvez, (...) um caminho de transformação” (Santos, 1977, p. 62).

No fundo, quando vamos ao teatro, o que procuramos senão uma “transformação”? Transformação momentânea ou profunda, que até nós próprios demoramos a perceber. Algumas são indizíveis e operam-se no modo como olhamos o mundo ou na forma como nos desenvolvemos enquanto espectadores. Têm sido tantas... Comprometi o meu parco orçamento de estudante Erasmus para ir de Tours a Paris comprovar ao vivo no palco do Théâtre de l’Odéon, em *Medida por medida* (1991 [1604]) de Shakespeare, o fulgor interpretativo de Isabelle Huppert, que conhecera dias antes no cinema, em *Madame Bovary*. No Tivoli, *António, um rapaz de Lisboa* (1995) mostrou-me em cena, com as personagens a lerem e a comentarem os jornais do próprio dia, o que eu só sabia dos escritos de Piscator ou Weiss. No Teatro Meridional, desde o *Ki Fatxiamu noi kui* (1992), foram vários os espetáculos que me elevaram a um patamar de poesia e cumplicidade, a partir do qual só me faltava voar. Na Comuna, experimentei desde cedo um verdadeiro “teatro popular” e habituei-me à generosidade do encenador João Mota, que nos aguarda à porta da sala para nos receber e indicar o lugar. Torna-se uma experiência, literalmente, irrepetível e memorável fazermos parte do mesmo conjunto de espectadores que passou por um certo espetáculo. Estivemos lá e algo aconteceu que perdura, em cada um e no coletivo. Mas estarmos lá, juntos, não significa sermos um todo homogéneo. Mantemos a nossa individualidade no estabelecimento de associações e dissociações. É nesse poder que cada um tem de associar e de dissociar que reside a “emancipação do espectador” (Rancière, 2010, p. 28).

Mesmo que por enquanto não te assumas como “espectador”, talvez ainda possas descobrir que o teatro – como a educação, no belo enunciado de Paulo Freire (1975 [1968]) – não transforma o mundo, mas muda as pessoas e as pessoas transformam o mundo.

Entre a arte e a educação

BERNARDIM – Já sei tudo o que hei-de dizer?

GIL VICENTE – Quem vo-lo ensinou?

BERNARDIM – Não se ensina, não se aprende – sente-se...

(*Um Auto de Gil Vicente*, Almeida Garrett, 1984 [1838])

No imediato pós-25 de abril, a partir dos cinco anos, ia com os meus pais e uns tios assistir a comédias e revistas à portuguesa. Por essa altura, acordava o país de quase cinco décadas de censura, assisti ao êxtase que qualquer palavrão dito em cena provocava na plateia. Com os meus colegas adultos de um grupo de teatro que passei a integrar, acompanhei a atividade de muitos coletivos amadores e de quase todas as companhias independentes da área de Lisboa, várias já extintas. O Grupo Teatro Hoje (/Teatro da Graça), a Barraca, o Teatro Experimental de Cascais, a Companhia de Teatro de Almada (desde que era ainda o Grupo de Campolide)... Vem desse tempo o meu fascínio pelos atores em cena. É ainda hoje, a par com a iluminação, o que mais prende a minha atenção num espetáculo. Há atores que crescem em cena. A Irene Cruz no *Oiçam como eu respiro* (1982), de Dario Fo e Franca Rame, no Teatro Aberto. O Luís Miguel Cintra e a Manuela de Freitas no *Pai* (1987), de Strindberg, na Cornucópia. E tantos outros.

Alguns daqueles espetáculos estavam classificados como sendo “para maiores de 18 anos”, apesar de também ter visto muitos “para crianças” (dos quais, curiosamente, pouco me lembro). Fui percebendo pouco a pouco que raramente alcancei, naqueles tempos, a profundidade que os textos continham, pelo menos na lógica dos que me acompanhavam e que muitas vezes me perguntavam “percebeste?”. Se percebi? Cada um retira do espetáculo aquilo a que é mais sensível no momento. E quando assistimos várias vezes ao mesmo espetáculo, não é raro sermos mais sensíveis a aspetos a que tínhamos dado pouca importância ou em que nem tínhamos reparado anteriormente. Tudo pesa. Sejam as condições do momento, da predisposição ao grau de concentração ou ao conforto do lugar... Seja o conhecimento – que comumente designamos por “cultura geral” – de cada um, nele compreendido também o específico domínio da linguagem artística. Repara: um conhecedor da história poderá ter mais elementos para enquadrar na Guerra dos Trinta Anos, e estabelecer analogias com o nazismo no século XX, o drama vivido por Anna Fierling em *Mãe Coragem e os seus filhos*, de Brecht (1961 [1941]). E se esse espectador conhecer a teoria do teatro brechtiano, então, perceberá ainda melhor o papel das canções, dos cartazes ou da narração na produção do célebre efeito de estranhamento (*Verfremdungseffekt*). Mas, descansa, todo esse conhecimento não é imprescindível.

O impacto que os espetáculos podem ter no espectador não depende essencialmente desse conhecimento prévio. Essa é a maravilha de qualquer espetáculo, aliás, de qualquer objeto artístico: tem camadas como a cebola, vários níveis de leitura (Ubersfeld, 1996). Todos conseguimos sentir se nos emociona ou não, se nos afeta ou não. O teatro mobiliza diversos elementos de significação, que o espectador é convidado a decodificar e interpretar: o texto, o movimento, a cenografia, os figurinos, os adereços, a iluminação, as sonoridades, o tipo de relação cena-plateia... Estes elementos, *per se* e no conjunto, desafiam o espectador a uma interpretação geral ou a várias interpretações parcelares, as quais, ao mesmo tempo que se apropria da linguagem teatral, lhe permitem “lançar um

olhar interpretativo para a vida, exercitando a capacidade de compreendê-la de maneira própria” (Desgranges, 2006, p. 23).

Embora possamos fazer a descoberta sozinhos, é um privilégio termos quem nos mostre o caminho e nos acompanhe, sejam familiares, amigos ou professores. A propósito das idas “escolares” ao teatro, vale a pena pensar em duas coisas. Por um lado, essas oportunidades não deveriam servir apenas para “iluminar” através da cena o texto muitas vezes desprezado ou estudado sombriamente na aula, porque isso é recusar que a abordagem em aula do texto dramático, como do teatro, pode ser por si só uma cativante experiência artístico-pedagógica. Por outro lado, é importante estarmos cientes de que as escolhas das escolas não deveriam resumir-se aos espetáculos baseados nos textos “clássicos” ou “de repertório”, apesar de serem também fundamentais. Seguir exclusivamente esse caminho seria recusar a abertura a outro tipo de espetáculos, criados a partir dos mais diversos materiais e da mais surpreendente hibridação de géneros, linguagens e inovações tecnológicas. Como afirma Sonia Kramer (1993), para ser educativa, a arte precisa de ser arte e não arte educativa.

Entre o deslumbramento e a inquietação

DOUTOR HINKFUSS – Mas os senhores compreenderão que tudo o que se passa em cima deste palco não pode deixar de ser fingido. (...) Apresento-lhes as minhas desculpas, minhas senhoras e meus senhores. É agora que o espetáculo vai verdadeiramente começar. Peço-vos cinco minutos, cinco minutos apenas, para que eu possa verificar se está tudo em ordem.

(Esta noite improvisa-se, Luigi Pirandello, 1994 [1930])

Recordo com frequência as nossas idas ao teatro. E têm sido tantas. Lembras-te? Aquela vez em que saíste com a voz embargada, depois de teres jurado a pés juntos que emoção só no cinema? E a outra em que ficaste espantado, porque não imaginavas que uma marioneta ou uma forma animada, bem manipulada, pode tocar-nos tanto ou mais do que a figura humana?

Não ficaria admirado se me dissesse – e talvez não me tenhas dito por cortesia – que aprendeste mais nas idas aos espetáculos do que nas aulas. Se eu decidisse, era por aí que tudo começaria. Tenho um desejo, que parece não ser conciliável com as legislações em vigor: dedicar o primeiro ano de todos os cursos – em particular daqueles que habilitam para a docência – à fruição e à aprendizagem do ser-se espectador. Espectador das artes, da cultura, do mundo em redor. Um ano inteiro. Descobrir o prazer e a necessidade. Fazer a viagem. Seria uma bela estratégia, logo à entrada no ensino superior, para o esbatimento das consequências culturais do “determinismo social” (Miguéns, 2019). Pode um professor – por ora, falo só do professor – transmitir o prazer do teatro se não estiver em contacto com o teatro e não gostar de assistir a espetáculos? E em relação à música? E às artes plásticas? E à literatura?

A fruição cultural está fortemente condicionada pela posição social e pelas condições materiais dos indivíduos (Bourdieu, 2007). Um estudo de 2014 mostra que, na área da cultura, há uma significativa discrepância entre os valores médios de Portugal e do conjunto dos países da União Europeia, mas também demonstra que “os segmentos mais

jovens e escolarizados da população se encontram relativamente mais próximos dos padrões de consumo cultural a nível europeu” (Garcia, 2014, p. 178). A inquietação está seguramente entre os desafios contemporâneos que se colocam à escola e à educação em geral (Mosé, 2015). Como diz a célebre canção de José Mário Branco (1982), “eu não meti o barco ao mar/ pra ficar pelo caminho”.

Nós temos um lugar reservado no centro do teatro. Somos os que observam esses outros – os atores, os da “voz pura monotonamente batida pela solidão universal”, como escreveu Herberto Helder (1996) – que atravessam o espaço e contracenam. Também estamos lá, igualmente fundamentais para que o ato teatral seja lançado (Brook, 1993, 2008). Juntos na mesma respiração, rimos e choramos, trememos antes de entrar e contemo-nos no final – quantas vezes? – para não corrermos a abraçar-nos. Aplaudimos. O teatro é o aqui e agora, com a sua força contra as nossas fragilidades, de nós, os espectadores, impiedosamente desassossegados. Por falar nisso... vamos ao teatro?

Referências

- Andrade, D. (2002). *Antologia poética*. Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record.
- Bourdieu, P. (2007). *A distinção: Crítica social do julgamento*. EDUSP/Zouk.
- Branco, J. M. (1982). *Ser solidário* [álbum, integra a música “Inquietação”]. S.l.: Edison-Som.
- Brecht, B. (1961 [1941]). *Teatro I [Ti Coragem e os seus filhos e A Boa Alma de Sé-Chuão]*. Lisboa: Portugália Editora.
- Brook, P. (1993). *O diabo é o aborrecimento*. Edições Asa.
- Brook, P. (2008). *O espaço vazio*. Orfeu Negro.
- Desgranges, F. (2006). *Pedagogia do teatro: Provocação e dialogismo*. Hucitec/Mandacaru.
- Eisner, E. (2004). *El arte y la creación de la mente*. Paidós.
- Freire, P. (1975 [1968]). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Garcia, J. L. (coord.) (2014). *Mapear os recursos, levantamento da legislação, caracterização dos atores, comparação Internacional – Relatório final*. Instituto de Ciências Sociais/ Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/17701>
- Garrett, A. (1984 [1838]). *Obras completas de Almeida Garrett* (vol. XII) [*Frei Luís de Sousa, O Alfageme de Santarém, A sobrinha do Marquês, Um auto de Gil Vicente e Filipa de Vilhena*]. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Helder, H. (1996). *Poesia toda*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Kramer, S. (1993). *Por entre as pedras: Arma e sonho na escola*. Ática.
- Miguéns, M. (coord.) (2019). *Estado da Educação 2018*. Conselho Nacional da Educação. Disponível em: http://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/Estado_da_Educacao2018_web_26nov2019.pdf
- Mosé, V. (org.) (2015). *A escola e os desafios contemporâneos*. Civilização Brasileira.
- Nicholson, H. (2009). *Theatre & Education*. London: Palgrave Macmillan.
- Pirandello, L. (1994 [1930]). *Esta noite improvisa-se*. Lisboa: Editorial Estampa.
- Rancière, J. (2010). *O espectador emancipado*. Orfeu negro.
- Santos, A. S. (1977). *Perspetivas psicopedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Tchekov, A. (1992 [1896]). *A Gaivota*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Ubersfeld, A. (1996). *Lire le théâtre I*. Paris: Belin.

Caminhos no Teatro Adaptado às Comunidades

¹Eugénia Vasques

O Teatro Aplicado (TA), um conceito-sombrinha posto em circulação na cultura anglo-saxónica a partir da década de 1980, com raízes ideológicas e estéticas nos anos 1960 e sob a influência direta de Augusto Boal (1988), é, em contexto de Teatro para-com-das-nas-e-Comunidades (TC), um Teatro Adaptado às circunstâncias e necessidades (como o desporto, a dança, etc.), dirigido por artistas profissionais. Mas o TA não se confunde totalmente com TC, já que o seu horizonte de referências é o Teatro para o Desenvolvimento (TpD) cuja matriz é o pensamento materialista, marxista, defendendo que as sociedades podem transformar-se mercê de uma intervenção orientada (Prentki, 2015).

Lembremos Baz Kershaw (1992), citado por Pompeu Nogueira (2007), que apontava em 1992 para a identificação possível entre TA e Teatro Comunidade “[s]empre que o ponto de partida [de uma prática teatral] for a natureza de seu público e sua comunidade. Que a estética de suas performances for talhada pela cultura da comunidade de sua audiência. Neste sentido[,] estas práticas podem ser categorizadas enquanto *Community Theatre*” (p. 5).

Tendo assente, na minha actual conceção, que o TC se actualiza, nas suas multiformes modalidades, através de uma “ecologia de práticas” (Stengers, 2005, p. 183) – ou seja, em linguagens não vinculadas a modelos estéticos ou identidades estáveis, preferindo adaptar-se aos variados contextos em que é chamado a intervir –, gostaria de lembrar aqui, despretenciosamente, alguns dados de genealogia deste conceito em Portugal, que entrou no léxico das artes performativas pela via escolar, académica, em 2007-2008, na Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC), e se foi encontrando, com a felicidade possível, com a agenda das políticas dos governos no que diz respeito a questões como planeamento, ordenamento, território, ambiente, ecologia, cidadania, diversidade, inclusão, integração, coesão, sustentabilidade, educação especial, etc. As questões de identidade, ainda que convocadas, não têm abarcado as fronteiras fugidias da ecologia de género ou em formas de intervenção artística na paisagem humana de que foi pioneiro O

¹ Professora-Coordenadora, jubilada, da Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa. Doutorada pela UCSB/UN. Investigadora do CIAC/U. Algarve. Crítica e investigadora de teatro, autora. Membro da Revista *Faces de Eva*, do Clube UNESCO de Educação Artística e do PEN CLUBE. Avaliador externo da A3ES. Colaboradora do Arquivo Municipal de Lisboa.

Bando com o seu “teatro de ambiente” (Vasques, 2009).

No presente ano, o Mestrado em Educação Artística (MEA), com especializações em Artes Plásticas na Educação e em Teatro na Educação, da ESELx, completa uma década de existência e comemora-a com este livro, que é um testemunho e um documento. Muitos são os seus docentes e responsáveis oriundos daquele pioneiro Mestrado em Teatro, ramo Teatro e Comunidade da ESTC ou dos cursos que o precederam, isto é, a Licenciatura em Teatro e Educação (2006) ou, ainda antes, o laboratorial Curso de Estudos Superiores Especializados em Teatro e Educação (1993-2005).

E, por isso, interessa-me sublinhar, nesta pontual genealogia, o caminho formativo que estes e outros antigos discentes da ESTC seguiram e que se encontra plasmado no entroncamento de três áreas artístico-científicas que estão na base do conceito de TC em ação no nosso país: o Teatro, a Educação e as Artes Performativas. Tal cruzamento de áreas de saber reflectir-se-á numa espécie de cânone bibliográfico que, no que me diz respeito, me permitiu evoluir pedagogicamente, da investigação de uma criação contemporânea fundada em experiências de pedagogia que se encontravam, então, ainda no cerne teatral, com Grotowski, Peter Brook, Barba, Wilson, como epicentro de uma reflexão antropológica, centrada no conceito de arte total, para um questionamento do “alternativo”, libertário e identitário, ainda dialógico, com sede em Platão, Dalcroze, Steiner, Laban e Duncan. Porém, Max Weber (1971), Niklas Luhmann (1997), Foucault, Augé e outros foram-se intrometendo, entretanto, para me fazer desconfiar do próprio conceito de “comunidade”.

As razões deste sentimento de desconfiança são claras: o TC não se pode confundir com as práticas do Teatro Amador (que não confundo com Teatro Associativo ou Teatro de Amadores das Associações), como acontece frequentemente. O horizonte cultural dos elementos das comunidades é, compreensivelmente, moldado por antigas conceções. A problematização de ideias-feitas e o reforço de um pensamento crítico, da parte dos agentes e dos intervenientes, mantém-se um imperativo do TC, a par com a promoção, mais imediatista, do bem-estar e do melhoramento da qualidade de vida das pessoas.

É certo que o TC se afirma através de metodologias variadas, num campo de alguma pesquisa e intervenção, cujos instrumentos conceptuais – um dos mais populares sendo a “história de vida” com base na memória e no tempo – são muitas vezes submergidos pela falácia do entretenimento e da mera ou económica animação de tempos livres. É necessário estar consciente destes facilitismos, que promovem, é certo, a felicidade pontual, mas não evitam a proliferação de uma mão de obra explorada (os agentes) e não dão oportunidade, a longo termo, ao fortalecimento de atitudes críticas e até de resistência.

Do teatro autorreferencial ao teatro-documento, hoje, e em resultado de iniciais dinâmicas académicas em todo o país, muitos grupos de teatro profissional lançaram mão do TC na criação dos seus espetáculos de arte comprometida, sob imperativos diversos, com as comunidades! É verdade que ainda nos encontramos numa espécie de limbo experimental, tateando modos participativos, mas, como vem sendo exemplo o Teatro Nacional D. Maria II, é já visível que está em marcha um novo paradigma de criação, veiculando perceções e modos de intervir diferenciados a caminho de um entendimento da criação mais solidária, mais engajada e atenta ao mundo.

Referências

- Bartle, P. (s.d). "O que é Comunidade? Uma Perspectiva Sociológica". *Community Empowerment Collective*, trad. Sofia Ferreira Fernandes. Disponível em: <http://cec.vcn.bc.ca/mpfc/whatcomp.htm>.
- Boal, A. (1988). *Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Luhmann, N. (1997). Globalization or world society: how to conceive of modern society?. *International Review of Sociology*, 7 (1), 67-79.
- Nogueira, M. P. (2007). "Tentando definir o Teatro na Comunidade", CÉNICA – *Revista do Centro de Artes da UDESC*, Santa Catarina. Disponível em: http://www.ceart.udesc.br/revista_dapesquisa/volume2/numero2/cenicas/Marcia%20Pompeo.
- Prentki, T. (2015). *Applied Theatre: Development*. London: Bloomsbury.
- Stengers, I. (2005), Introductory notes on an ecology of practices, *Cultural Studies Review*, II.1, pp. 183-196.
- Vasques, E. (2009). Um Caso de Teatro Político: O «Teatro de Ambiente» de O bando. In *Teatro O Bando: Aspectos e Reflexos de um Trajecto* (pp. 124-134). Palmela: Edições Teatro O Bando.
- Weber, M. (1971). The Theory of Social and Economic Organization – 1, *Wirtschaft und Gesellschaft* (1931). In J. E. T. Eldridge (org.), Max Weber: *The Interpretation of Social Reality* (pp. 87-90). London: Nelson.

Práticas artísticas e transformação sociocultural

¹Maria Constança Vasconcelos

Se em algumas sociedades o ensino artístico ainda é visto com alguma menoridade, também é certo que existe cada vez mais, na contemporaneidade, um reconhecimento da importância das artes no desenvolvimento de competências transversais, fundamentais para a vida no séc. XXI.

Fatores como a globalização, proliferação de novas tecnologias, arte contemporânea e o impulso dado à investigação, alimentam a complexidade do ensino artístico hoje, reconfigurando novos panoramas (Vasconcelos, 2016). *Never has art education been more complex or more conflicted, and never have the challenges it face been greater* (Duncun, 2004, p. xiii), pelo que as principais propostas para o ensino artístico são múltiplas, sem sentido, propósito ou direção únicos (Hickman, 2004).

Este panorama pode gerar, para professores e autores de currículos, ansiedade, perplexidade e desconcerto (Bárragan, 2005) mas, ao invés, para quem acredita nos benefícios da educação artística, pode revelar-se um grande desafio intelectual, dinâmico e criativo, atendendo aos extraordinários recursos atuais disponíveis. Alguns teóricos apontam para a necessidade de uma revisão concetual do mapa de tendências e orientações artísticas, no sentido de organizar a complexidade do campo e tomar posições conscientes no estabelecimento de diretivas e currículos. Enquanto decorre esse debate fundamental, seguimos Hickman (2004), quando refere a importância de examinar as nossas práticas artísticas à luz das práticas contemporâneas, da cultura visual e novas tecnologias. Concordamos com Hickman, (2004), ao dizer que o professor: *“remains the essential driving force for imaginative, creative and challenging art education in schools”* (p. 4) e que o mais importante fator na determinação das atividades artísticas na escola é o sistema de crenças pessoais dos professores, apesar da imposição do currículo que funciona apenas como referente.

Assistimos a um alargamento do campo da educação artística em diferentes dimensões complementares. A primeira é o reconhecimento da sua importância no desenvolvimento integral dos alunos, pela capacidade de compreensão e recriação do mundo, expressão da subjetividade do eu e ambiente favorável ao desenvolvimento da cidadania. A arte,

¹ Professora Associada da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (ULHT). Coordenadora do Mestrado em Ensino das Artes Visuais no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário.

como experiência e prática transformadora, permite alterar o ambiente individual, social e comunitário, através de práticas estéticas (Jimenez, L.; Aguirre, I. & Pimentel, L. 2009). Outra dimensão é a arte contemporânea, integradora, eclética, multimídia, permeada pela hibridização de conceitos e meios, expandindo-se da alta cultura para as artes populares, design, media digital, e que se centra agora em qualquer artefacto visual, constitutivo de atitudes, valores e crenças com conteúdo cultural (Marchesi, 2009). Outra importante dimensão decorre do uso das novas tecnologias e do mundo das imagens que caracteriza a sociedade de hoje. Referimos ainda a expansão do próprio âmbito do ensino artístico, no sentido de maior compreensão e apreciação do mundo visual, através do compreender arte, fazer arte e interagir com o mundo dos outros. A introdução da *Discipline Based Art Education*, ou a versão britânica de *Critical Studies*, teve enorme impacto no modo como a arte passou a ser ensinada – fazer arte, estética, história e crítica da arte. Nem todos os alunos serão artistas, mas todos têm direito a melhorar a sua qualidade de vida pela compreensão de obras de arte no seu contexto, desenvolvimento da estética, sendo uma atitude civilizacional para formar uma população culturalmente consciente.

Este alargamento do campo da educação artística tem levado à consideração, no ensino, da relevância do reforço das estratégias face aos conteúdos. O enfoque merece ser posto, acima de tudo, em estratégias que forneçam aos alunos competências para investigar, experimentar, criticar e interpretar o mundo visual, como participantes ativos, numa educação que reflita o pluralismo da sociedade contemporânea. Pretende-se que o aluno elabore estratégias para desenvolver experiências artísticas e de produção cultural de criação e de interpretação, que ajudem a conhecer-se melhor a si e aos outros através da relação identidade e diferenciação (Barragán, 2005; Vasconcelos, 2018).

É importante a escolha de projetos ricos em potencial de aprendizagem e pensar em modos de integrar as novas tecnologias, criando ambientes de investigação com o propósito de experimentação criativa, de contemplação e independência de pensamento. Nesta perspetiva, refira-se a relevância da utilização da parte dos professores de atitudes reflexivas, tornando-se, cada vez mais, investigadores criativos da sua própria prática para a compreender, melhorar e partilhar (Vasconcelos, 2018).

Nesse ajustamento às práticas artísticas contemporâneas e cultura visual, consideramos que qualquer que seja o programa de ensino, as propostas de trabalho devem ser temáticas, ir ao encontro dos interesses dos alunos, fazendo ligações à comunidade. Qualquer que seja o tema a tratar a presença da obra de arte deve sempre existir dum modo sincrónico, diacrónico e multicultural. Consideramos a relevância dos seguintes aspetos:

Desenvolver a inteligência visual, na compreensão do mundo e do mundo das imagens e no fazer arte

Trata-se de dominar de forma competente os meios para interpretar e produzir arte, pensamento visual e criativo. Os alunos precisam de aprender competências, para gerar as suas próprias imagens, explorar o seu mundo interior, responder ao seu ambiente de modo significativo e experimentar com media e materiais para ajudar a desenvolver competências de resolução de problemas, encorajando a reflexão crítica e a partilha.

Abrir-se à diversidade de culturas procurando exemplos de todos os tempos e culturas

Ensinar arte não é apenas ensinar a “fazer arte”, mas a compreendê-la e interpretá-la como

importante manifestação humana, que percorre a história da humanidade e da cultura. As obras artísticas são os lugares onde a integração do conhecimento é maximizada porque são chaves de compreensão do mundo (Efland, 2002). Como educadores, devemos pôr os alunos em contacto com produções culturais que enriqueçam as suas vivências cognitivas, emocionais, sociais e, descobrindo significados, responder-lhes visual e criticamente. Na escolha de obras de arte é importante que: se adequem à comunidade específica, indo ao encontro dos interesses e desenvolvimento dos alunos; desafiem visões estabelecidas e não questionadas do mundo; mostrem como a arte contemporânea faz a ponte para o passado na história de arte; gerem uma unidade interdisciplinar com uma ideia chave e diversos pontos de vista sobre a condição humana (Gaudelius & Speirs, 2002).

Utilizar todas as estratégias para desenvolver a criatividade e a imaginação

Sem capacidade de criar ficamos parados na vida tal como ela é, e não como poderia ou deveria ser e, por isso, educar criativamente é educar para a mudança, que se pretende construtiva. As questões colocadas pela criação artística, não têm respostas únicas e uniformes, pois pertencem a um domínio de conhecimento não estruturado (Efland, 2002) e são, assim, semelhantes às questões que a vida nos coloca. A criatividade permite a vitalidade cultural, através da diversidade de propostas e é, cada vez mais, uma forma de expressão cultural. O desenvolvimento da criatividade através da arte permite criar hábitos mentais transferíveis para qualquer área do saber, para além do contributo na realização pessoal, cidadania ativa e integração social.

Articular o ensino das artes com a comunidade ajudando a desenvolver a cidadania

A educação artística busca o desenvolvimento de práticas baseadas na aceitação e respeito pelos outros e por outras culturas, para o desenvolvimento de competências cidadãs. Dado o potencial da cultura visual para explorar temas da experiência humana, as práticas artísticas podem criar e realçar o sentido de comunidade (Gaudelius & Speirs 2002). A ligação à comunidade pode envolver o estudo do património global e local, dinamização de atividades, inclusão de questões sociais como identidade, violência, pobreza, género, ecologia, tecnologia, etc. Pode ser feito através de projetos que promovam a unidade do conhecimento, articulando conceitos que fomentem visões do mundo conjuntas.

Desenvolver a sensibilidade estética através da arte para a vida quotidiana, ligando a arte à vida

The world at large is a potential source of delight and a rich source of meaning if one views it within an aesthetic frame of reference. (Eisner, 2002, p. 44). A educação artística deve ocupar-se em fornecer competências que proporcionem a experiência estética e através dela o refinar de emoções, o transcender a realidade, contribuindo para a profundidade do processo formativo de cada ser humano. A estetização do quotidiano permite uma perceção do mundo mais abrangente, reflexiva e menos estereotipada (Roldán, 2005).

Conclusão

A riqueza do alargamento do campo do ensino das artes abre inúmeras possibilidades. Como professores, precisamos de procurar/encontrar métodos e estratégias coerentes com as práticas contemporâneas, caracterizadas pelo ecletismo, interdisciplinaridade,

abrangência, incorporação de novas tecnologias, valorização da diferença, da experiência estética e da articulação com a comunidade. Pela sua transversalidade, a educação artística propicia a criação de um currículo com sentido, que saiba interagir e valorizar a cultura visual dos jovens, empenhando-os criativa e criticamente na construção do futuro.

Referências

- Barragán, J. M. R. (2005). *Educación artística, perspectivas críticas y práctica educativa*. In R. V. Marín (ed.), *Investigación en Educación Artística: Temas, Métodos y Técnicas de Indagación sobre el Aprendizaje y la Enseñanza de las Artes y Culturas Visuales* (pp 43-80). Granada: Universidad de Granada e Universidad de Sevilla.
- Duncun, P. (2004). Forward. In R. Hickman (ed.), *Art Education 11-18 Meaning, Purpose and Direction* (pp xiii-xiv). London: Continuum International Publishing Group.
- Efland, A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. NY: Teachers College.
- Eisner, E. W. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Gaudelius, I. & Speirs, P. (2002). *Contemporary Issues in Art Education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Hickman, R. (2004) (ed). Meaning, Purpose and Direction. In *Art Education 11-18 Meaning, Purpose and Direction* (pp 1-14). London: Continuum International Publishing Group.
- Jimenez, L.; Aguirre, I. & Pimentel, L. (2009). Introducción. In L. Jiménez, I. Aguirre & L. Pimentel (coords), *Educación Artística, Cultura e Ciudadanía, Metas Educativas 2021* (pp 11-14). España: OEI/Fundación Santillana.
- Marchesi, A. (2009). Preâmbulo. In Jiménez, L.; Aguirre I. & Pimentel, L., (coords) *Educación Artística, Cultura e Ciudadanía, Metas Educativas 2021* (pp. 7-9). España: OEI/Fundación Santillana.
- Roldán, J. R. (2008). Emociones reconocidas. Formación, desarrollo y educación de las experiencias estéticas. In R. V. Marín (coord.), *Didáctica de la Educación Artística para Primaria* (pp143-177). Madrid: Pearson Educación.
- Vasconcelos, M. C. (2016). Desenho: dimensões estratégicas na formação em design e artes visuais. In G. Trinchão. (Org.), *Desenho, Ensino e Pesquisa* (pp 99-122). Salvador, Bahia: UFBA.
- Vasconcelos, M. C. (2018). Investigación-acción um contributo para a melhoria da prática no ensino das artes. In M. Vega, R. A. de la Fuente & G. S. Romero (coords.), *Focalizando áreas del saber desde sus nuevas lecturas* (pp. 431-443). Barcelona: Editorial Gedisa.

A Educação Artística no Currículo do Ensino Básico

¹Teresa S. Leite

Como lembrava Boyd em 1999, desde que nascem as crianças são introduzidas à arte. Ainda em casa, da panóplia de cores dos mobiles pendurados por cima dos berços às canções de embalar; no infantário, da pintura com as mãos e a moldagem às canções mimadas; no jardim de infância, da audição de histórias ao jogo simbólico, é possível afirmar que até aos 5-6 anos a criança está exposta e é estimulada a participar em atividades artísticas, processos-chave do seu desenvolvimento sensorial, cognitivo, motor, afetivo, social.

Com o início formal da escolarização, a aprendizagem da leitura, da escrita e das bases da matemática assumem um estatuto curricularmente hegemónico e a educação artística surge essencialmente como instrumental relativamente a essas áreas. Nesta perspetiva, a educação artística é equacionada como meio de promover o sucesso académico e as competências sociais, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade (Catterall, 2009; Israel, 2009; Deasy, 2002; Lee & Cawthon, 2015). Alguns estudos mostram que esta relação entre educação artística e sucesso académico é sobretudo notória em crianças provenientes de classes sociais económica e socialmente desfavorecidas (DeMoss and Morris, 2002; McLaughlin, 2000;).

Winner, Goldstein e Vincent-Lancrin (2013) resumem diversos estudos que mostram a influência positiva da frequência de programas de educação artística no sucesso em áreas disciplinares não artísticas, como línguas e matemática. Segundo esses estudos, a música desenvolve competências verbais ao nível da língua materna e de línguas estrangeiras (designadamente capacidades fonológicas) e estimula a concentração e o raciocínio. Também o teatro contribui para o desenvolvimento de competências verbais (compreensão e expressão oral, leitura e escrita), enquanto as artes visuais estimulam competências em geometria e, segundo alguns estudos, em ciências naturais. A dança, por sua vez, melhora as capacidades visuo-espaciais. Winner et al. (2013) defendem, no entanto, que são necessários mais estudos nesta área e, sobretudo, uma maior atenção às questões metodológicas, até porque muitas das investigações referidas na meta-análise que empreenderam são correlacionais, não se podendo, portanto, estabelecer relações de causa e efeito.

No entanto, os autores concluem que, apesar de terem encontrado evidências do impacto da educação artística em áreas disciplinares não artísticas,

¹ Doutorada em Ciências da Educação pela Universidade de Lisboa. Professora Coordenadora na ESE-IPL, onde integra a coordenação do Mestrado em Educação Artística. Investigadora na Unidade de Investigação e Desenvolvimento em Educação e Formação.

esta não é necessariamente a justificação mais importante para a inserção da educação artística nos currículos atuais. As artes existem desde o início da humanidade, são parte de todas as culturas e são uma dimensão maior da experiência humana, tal como a ciência, a tecnologia, as matemáticas e as humanidades. Nesse sentido, as artes são importantes na educação por direito próprio (Winner et al., 2013, p.19).

Esta asserção conduz-nos a uma outra perspetiva sobre a arte no currículo, que tem sido designada como essencialista e defende que, para além dos efeitos que possa ter noutras aprendizagens, a Educação Artística tem finalidades que lhe são próprias. Nos países europeus, uma síntese dos principais objetivos das disciplinas nesta área mostra que todos incluem a aquisição e desenvolvimento de competências, conhecimento e compreensão a nível artístico (o fundamento da linguagem artística) e a maior parte acrescenta ainda a apreciação crítica, a compreensão do património cultural, a compreensão da diversidade cultural, o desenvolvimento da expressão individual e da criatividade (Eurydice, 2009). Com efeito, a necessidade de defender a inserção das artes no currículo pelo impacto que têm na aprendizagem de outras áreas curriculares surge como sintoma da desvalorização da importância da educação artística por si própria e indício da hierarquia que atualmente existe nas disciplinas curriculares. Na verdade, essa hierarquia sempre existiu, mas foi-se modificando de acordo com as necessidades e os valores sociais de cada época. Na Grécia antiga, por exemplo, “o labéu de ignorante não é atribuído ao que não sabe ler nem escrever mas sim àquele que não recebeu educação musical” (Pereira, 1965, citada por Estrela, 2002, p. 31).

Apesar de todos os alertas e dos estudos internacionais levados a efeito sobre o assunto, o estatuto curricular da Educação Artística tem sofrido escassas alterações nas últimas décadas. Em 1999, por iniciativa do Conselho da Europa, Robinson (1999) realizou um estudo sobre Educação Artística nos países europeus, concluindo que, embora todos os documentos oficiais chamem a atenção para a importância da educação neste âmbito, o estatuto destas disciplinas e a sua oferta curricular surgem numa escala bem menor que a importância que lhe é atribuída a nível discursivo. Dez anos depois, a rede Eurydice (2009) publicou *Educação artística e cultural nas escolas da Europa* e chegou a conclusões muito semelhantes, assinalando que “os projetos de investigação disponíveis confirmam que existe uma hierarquia no currículo, que atribui prioridade à leitura, à escrita e à numeracia” (p.9).

A menorização das disciplinas artísticas reflete-se não apenas no tempo disponível para estas atividades no horário escolar, mas também pela falta de atenção às formas de avaliação e à monitorização do trabalho pedagógico nestas áreas (Eurydice, 2009).

Esta situação é notória também em Portugal. Em 2013, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitia uma recomendação em que começava por constatar que, apesar de a aprendizagem artística para todos e em todos os níveis e ciclos educativos constituir “uma intenção que tem marcado presença no sistema educativo, encontrando -se referida e até legitimada em inúmeros discursos e documentos curriculares”, a sua concretização tem ficado “muito distante dos melhores propósitos” (CNE, 2013, p.4271). A recomendação especifica ainda que no 1º ciclo a educação artística “tem sido remetida para a periferia do currículo”, no 2º ciclo algumas disciplinas artísticas têm metas curriculares desajustadas da Educação Artística e contraditórias com os programas em vigor e no 3º ciclo foi

reduzido o espaço letivo que, nas ofertas de escola, é atribuído à área artística. Neste sentido, afirma-se no documento que:

a educação artística proporcionada pela escola se caracteriza, em larga medida, pela ambiguidade – o reconhecimento da sua importância não se tem traduzido em práticas consentâneas – e pela descontinuidade – no percurso académico pode surgir ou não, dependendo de circunstancialismos vários (CNE, 2013, p. 4271).

Taggart, Whitby e Sharp (2004) desenvolveram um estudo internacional sobre a Educação Artística em 21 países, concluindo que há muitas semelhanças nas áreas artísticas que são incluídas nos seus currículos. Os autores assinalam ainda que as Artes Visuais e a Música são disciplinas ou áreas disciplinares obrigatórias nos 21 países analisados, o mesmo não acontecendo com as restantes áreas artísticas (Taggart et al., 2004). Em 2009, o relatório da rede Eurydice salienta que “entre as artes, determinadas formas artísticas (em especial as artes visuais e a música) tendem a ser privilegiadas em relação a outras (como a arte dramática ou a dança)” (p.9). Neste sentido, parece possível afirmar que a hierarquização curricular antes referida se faz sentir também dentro da Educação Artística...

Alguns países oferecem as disciplinas artísticas separadas mas, nesse caso, apenas as Artes Visuais e a Música, enquanto a Dança e o Teatro surgem inseridas na Educação Física e na Língua materna, respetivamente; noutros países, as artes surgem integradas numa só área curricular. Estas opções têm influência no tipo de objetivos definidos: no primeiro caso, predominam os objetivos de natureza artística; nos segundos, os objetivos de cariz pessoal, social e cultural (Taggart et al., 2004). No entanto, alguns autores alertam para o facto de a condensação das diferentes artes numa só área curricular, como se todas tivessem as mesmas características, poder levar ao desconhecimento pelos alunos das formas e linguagens específicas de cada uma (Boyd, 1999).

Para além da integração das diferentes áreas artísticas numa disciplina comum, em muitas escolas têm sido criados espaços/tempos de integração curricular abrangendo um leque alargado de disciplinas. Nestes casos, a integração curricular é equacionada como uma estratégia de ensino que promove o envolvimento dos alunos num processo criativo que relaciona uma ou mais expressões artísticas com outros conteúdos académicos, permitindo atingir os objetivos de diferentes disciplinas (Gattis, 2016). Mas também estas situações exigem uma atenção especial, uma vez que podem constituir uma forma de marginalização curricular das artes, usando-as essencialmente como recurso para tornar mais apetecíveis outras aprendizagens e não reconhecendo o impacto da educação artística, por si só, na formação da pessoa (Cosme, 2011).

Em conclusão, é possível perceber que o papel da Educação Artística no Ensino Básico está bem definido quer pela investigação internacional, quer nos documentos oficiais dos diferentes países. O problema não reside, portanto, nesse aspeto em particular, mas antes no estatuto que a Educação Artística tem no desenho e no desenvolvimento curriculares. Como refere Goodson (2001), o estatuto das disciplinas escolares decorre em grande parte do reconhecimento e aval que lhes são prestados pela academia e pelos especialistas e esse reconhecimento é tanto maior quanto mais essa disciplina se afasta da prática e das experiências concretas e o seu corpo de conhecimentos se desenvolve de modo formal, abstrato e examinável. Mas se é a insuficiência de tais características que

leva a uma menorização curricular das disciplinas de educação artística, é também ela que tem garantido a liberdade das decisões curriculares dos professores e a criação de experiências de aprendizagem que os alunos não esquecem ao longo da vida...

Referências

- Boyd, J. (1999). *Myths, Misconceptions, Problems and Issues in Arts Education*. Disponível em: https://pdfs.semanticscholar.org/47cd/710627155c750d0aaddb109216b60c64bb75.pdf?_ga=2.140241203.146156849.1588411535-1486644785.1572863954
- Catterall, J.S. (2009). *Doing well and doing good by doing art: The effects of education in the visual and performing arts on the achievements and values of young adults*. Disponível em: <http://tiny.cc/Oprbg>
- Conselho Nacional de Educação [CNE], (2013). *Recomendação sobre Educação Artística*. Disponível em www.cnedu.pt/content/antigo/images/stories/2013/Recom_EducaoArtstica.pdf
- Cosme, A. (2011). *Arte e educação nas escolas: contributo para uma reflexão*. In: C. Leite; J.A. Pacheco; A.F. Moreira e A. Mouraz (Org.), *Políticas, fundamentos e práticas do currículo*. Porto: Porto Editora.
- Deasy, R. J. (Ed.). (2002). *Critical links: Learning in the arts and student achievement and social development*. Washington, DC: The Arts Education Partnership.
- DeMoss, K., & Morris, T. (2002). *How arts integration supports student learning: Students shed light on the connections*. Chicago, IL: Chicago Arts Partnerships in Education (CAPE).
- Estrela, M. T. (1992). *Relação Pedagógica, disciplina e Indisciplina na sala de aula*. Porto: Porto Editora
- Eurydice (2004). *Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa*. Bruxelas: EACEA National Policies Platform. Versão portuguesa ME/GEPE (2010).
- Gattis, H. (2016). *The Importance of Art in Elementary Education*. Capstone Projects and Master' Theses. 540. Disponível em https://digitalcommons.csumb.edu/caps_thes/540
- Goodson, I. (2001). *O Currículo em Mudança*. Porto: Porto Editora.
- Israel, D. (2009). *Staying in school: Arts education and New York City high school graduation rates*. New York City: The Center for Arts Education.
- Lee, B. & Cawthon, S. (2015). What Predicts Pre-Service Teacher Use of Arts-Based Pedagogies in the Classroom? An Analysis of the Beliefs, Values, and Attitudes of Pre-Service Teachers. *Journal For Learning Through The Arts*, 11(1).
- McLaughlin, M. M. (2000). *Community counts: How youth organizations matter for youth development*. Washington, DC: Public Education Network.
- Robinson, K. (1999). *Culture, Creativity and the Young: Developing Public Policy*. Cultural Policies Research and Development Unit Policy Note No. 2. Estrasburgo: Conselho da Europa.
- Taggart, G., Whitby, K., & Sharp, C. (2004). *Curriculum and Progression in the Arts: An International Study. Final report* (International Review of Curriculum and Assessment Frameworks Project). London Qualifications and Curriculum Authority.
- Winner, E., Goldstein, T. R., & Vincent-Lancrin, S. (2013). *Art for Art's Sake? Overview*. OECD Publishing.

Pedagogia vocal: improvisação e experimentalismo como vias criativas e dinâmicas de desenvolvimento e treino

sarajbelo@gmail.com

¹Sara Belo

O experimentalismo vocal ou a procura de sons não convencionais com métodos experimentais² que, frequentemente, partem da improvisação, têm a particularidade de enriquecer, ampliar e fortalecer tecnicamente as vocalidades mais comuns da fala e do canto. Quero afirmar que não é só um trabalho específico para um fim concreto, mas que apresenta muitos benefícios no trabalho mais convencional, digamos deste modo, podendo ser, por isso, na pedagogia vocal, uma forma de tornar consciente, exercitada e dinâmica, a relação do aluno com a voz. Para este posicionamento contribuiu o contacto com a prática de vários criadores/pedagogos vocais tais como Enrique Pardo, Meredith Monk e Fátima Miranda³ e os múltiplos exercícios que com eles realizei e que foram preciosos para a minha prática pedagógica, pois buscam sons vocais personalizados e diversos, em estreita relação com o movimento e com o carácter ontológico de cada voz. O experimentalismo baseia-se fundamentalmente na improvisação vocal que é um termo bastante usado, referindo-se a contextos e objetivos diversos. Reporta-se a campos tão distintos como o *jazz*, a musicoterapia ou a pedagogia musical, tendo em todos eles um peso e prestígio semelhantes: é, não só uma ferramenta fundamental na concretização de objectivos diferenciados, como um fim artístico em si mesmo (no caso do *jazz*). Também há campos híbridos que congregam vários parâmetros da improvisação simultaneamente: no que ao trabalho vocal com actores diz respeito, e nos exercícios que tenho proposto na minha prática docente, estamos precisamente nesse território híbrido e amplo da improvisação vocal.

¹ Professora Adjunta da Escola Superior de Teatro e Cinema do Instituto Politécnico de Lisboa (desde 2004), Doutorada (Universidade de Lisboa, 2020), Especialista (IPL, 2014), Mestre (FL. UL, 2008) e Licenciada (ESTC, 2000). É cantora (ópera, jazz, pop), atriz (teatro, televisão), investigadora e experimentalista vocal.

² O experimentalismo vocal está relacionado com o conceito de EVT (extended voice technique) que tem a ver com uma prática não tradicional, ou seja, marginal e fora dos cânones estéticos e técnicos mais comuns, e inclui sons vocais quotidianos postos num contexto artístico, tais como sussurros, gemidos, grunhidos, gritos, murmúrios, etc.. Com esta exploração abriu-se um novo espectro de sons antes não aceites na composição musical, permitindo uma expressividade maior, numa diversidade de timbres, efeitos e emoções.

³ Estes pesquisadores vocais alargaram as práticas vocais a vocalidades multifacetadas, mantendo uma obra artística ou uma prática centrada na exploração vocal.

Se, no *jazz* e em alguma pedagogia vocal como a que tem sido proposta por Edwin Gordon (2000), a improvisação vocal visa a aprendizagem musical dentro dos parâmetros musicais de ritmo, tonalidade, sequências melódicas, acordes e afinação, numa visão mais ampla, a improvisação vocal pode abranger estes, mas também outros parâmetros. No fundo, ao centrarmos a improvisação vocal na expressão da pré-voz⁴ do indivíduo, com todas as suas imanências, há uma multiplicidade de sons que podem surgir nessa improvisação, podendo aproximar-se tanto da voz falada, como cantada, como do grito Potter (2000), citado na tese de Rome (2007), diz-nos que o uso da improvisação é uma ferramenta criativa essencial na exploração de técnicas vocais fora do anteriormente padronizado, que advém do desejo consciente de ampliar o léxico de gestos vocais e do vocabulário constituinte do som. O autor acrescenta, ainda, que este estímulo à expressão vocal propulsiona no cantor uma atitude pró-ativa na busca de respostas apropriadas à partitura, em vez de recorrer a fórmulas já estabelecidas (Potter, 2000, citado por Rome, 2007). Como não poderia deixar de ser, Enrique Pardo, Linda Wise e Noah Pikes integram a improvisação como um meio fundamental de treino vocal e performativo:

Pikes, Pardo, and Wise incorporate improvisation as a central means for training voice and performance. (...) In this context, training in any form it may take, is based on the understanding that the basic elements of the performers' creative individuality are encouraged in preparation for application in all forms of performance mediums inclusive of all genres. (Rome, 2007, p. 12)

Esta visão abrangente da improvisação vocal pode então conter a perspectiva inclusiva da música concreta, trazida por Pierre Schaeffer, onde qualquer tipo de som pode ser potencialmente um material para a composição sonora. Nesta visão, a criação de paisagens sonoras vocais podem congrega qualquer tipo de som, seja a imitação de pássaros, a imitação de sons de máquinas ou de objectos inanimados. A escuta como pesquisa de material sonoro para a improvisação vocal, e a procura da reprodução vocal desse mesmo material, expandem o léxico de vocalidades, abrindo a possibilidade a sons que de outro modo poderiam ficar marginalizados. A realização de exercícios de improvisação vocal a partir desta recolha sonora é, pois, uma fonte riquíssima de levantamento de possibilidades sonoras, que podem não só fazer parte de uma composição numa obra, como são uma forma criativa e implicada de pedagogia vocal, pois trabalham diversificados aspectos, tais como a escuta, a interacção, a musicalidade e registos vocais diversificados. Apesar da recolha abarcar qualquer som, a composição final que daí surge pode ter premissas várias, ou seja, integrar em maior ou menor grau competências musicais. Podemos apontar como exemplo: o som da aceleração de um carro, ou do cacarejar de uma galinha, os quais, com uma periodicidade rítmica cíclica, numa composição, ganham um sentido musical que não teriam quando captados no quotidiano.

A área da musicoterapia, apesar de usar maioritariamente a improvisação vocal baseada em instrumentos, onde a tonalidade e o fraseado musical são, muitas vezes, procurados, centra os objectivos da improvisação vocal em dois alicerces terapêuticos:

⁴ Na minha tese de doutoramento defendida em Março de 2020 proponho o conceito de pré-voz, que pode ser definido, sucintamente, como tudo aquilo que está em potencia antes de a voz ser emitida e influencia o seu sentido, ou de uma forma mais simples, tudo aquilo que influencia aquele que vocaliza

a expressão pessoal de si mesmo e a relação terapeuta-cliente, ambas nas suas facetas físicas, emocionais, mentais, sociais e espirituais, como refere Kenneth Bruscia (2014). Neste sentido, e trazendo esta ideia para um contexto pedagógico de desenvolvimento vocal, a improvisação, quer tenha ou não pressupostos tonais e musicais, demonstra os seus benefícios não só no desenvolvimento técnico da voz, como na procura de um vocabulário vocal próprio, requerendo uma implicação criativa dos recursos do formando e fomentando a relação com o outro: competências tão importantes num actor ou cantor. A improvisação vocal é, portanto, para além de um importante recurso de criação e composição de uma obra de Teatro Vocal⁵, uma ferramenta incontornável na pedagogia vocal e teatral. Muitos autores comparam a improvisação vocal, sobretudo a que implica fraseado melódico, ao acto da fala, como uma conversa que se estabelece com alguém sem palavras, mas com uma lógica de conversação. De facto, o fraseado musical tem muitas semelhanças com a oratória, sendo que até a pontuação da linguagem verbal pode ser transposta em música (terminando a frase musical na tónica ou na dominante, por exemplo). A espontaneidade da fala que usamos numa conversa é comparada, muitas vezes, à que se usa neste tipo de improvisação vocal: há um conjunto de regras (musicais) conhecidas ou intuídas pelo improvisador, que são geridas e articuladas em tempo real (não sabemos o que o nosso interlocutor irá responder), no presente, recriando assim novos sentidos. Esta relação com o presente e com o inesperado é uma das competências requeridas num actor.

A improvisação e o experimentalismo vocal, que se baseia metodologicamente naquelas abordagens criativas e dinâmicas que implicam o aluno num processo de consciência, desenvolvimento e escolha do seu léxico vocal próprio e individual. Além disso, tal como a tenho exercido na minha actividade docente, ao englobar a voz, o movimento e alguns pressupostos teatrais, esta prática proporciona uma nova perspectiva na abordagem a repertórios variados, quer textuais, quer musicais.

⁵ Na já referida tese de doutoramento defini Teatro Vocal como um tipo de espectáculo teatral de cariz pós-dramático, quanto ao seu carácter fragmentado, não narrativo, explorativo da voz em si, intermedial e multidisciplinar, cuja inspiração poderá passar pela música contemporânea (mas sem a figura preponderante de um compositor que está acima das outras áreas artísticas), mas também pela música étnica, jazzística ou qualquer outra e, sobretudo, cujo motor de criação seja a voz, e a exploração das suas múltiplas vertentes.

Referências

- Bruscia, K. (2014). *Case Studies in Music Therapy*. Dallas: Barcelona Publishers.
- Gordon, E. E. (2000). *Teoria de aprendizagem musical – competências, conteúdos e padrões*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2000.
- Rome, A. (2007). The Voice Embodied: A Practice-based Investigation through the Praxes of Noah Pikes, Enrique Pardo, and Linda Wise” (Tese de doutoramento em Filosofia, University of Central Lancashire, Inglaterra). Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/6059/5728d602f7f7d763c6245ef8322a39c8f637.pdf>

O retrato da fotografia digital

¹Sidónio Garcia

Introdução

Odiada por uns, amada por outros, assim nasceu a fotografia entre gentes das artes e das químicas. Desprezada no início, poucos acreditaram nas suas capacidades de mostrar o mundo. Cedo conseguiu conquistar a confiança e mostrar a todos a sua paternidade artística. Atualmente, adotou e acrescentou a paternidade técnica dos engenheiros de eletrónica digital, já não vai aos laboratórios de revelação, trocou o repouso dos álbuns de cartão, no fundo das gavetas e do seio da família, pela montra da internet nas redes sociais e viaja à velocidade da luz, nesta aldeia global.

A história da fotografia num *flash*

O processo fotográfico, uma verdadeira revolução na produção de imagens, desenvolve-se nos períodos temporais da revolução industrial e da revolução digital.

“Você carrega no botão, nós fazemos o resto”. Foi com esta frase que George Eastman, fundador da *Eastman Kodak Company*², incluída numa das suas campanhas publicitárias, mudou o rumo da fotografia, tornando-a acessível às massas.

Esta empresa, em 1975, durante a revolução digital, desenvolveu e construiu a primeira câmara digital. Era um equipamento volumoso, com o tamanho semelhante a um forno de microondas e com uma qualidade de imagem de cerca de 0,01Mpx, tendo um tempo de armazenamento ou de recuperação de 23”, numa fita de cassete com uma imagem branco e preto.

¹ Doutor em Comunicação, interessado pelo mundo da fotografia desde os 12 anos. Coordenou o Centro de Meios Audiovisuais, o curso de Artes Visuais e Tecnologia e o domínio científico de Artes Visuais Tecnologia e Multimédia da ESELx. Professor de disciplinas da área dos media, incluindo no Mestrado em Educação Artística – especialização em Artes Plásticas.

² Esta empresa surgiu em 1881, durante a revolução industrial, sendo líder do mercado fotográfico durante mais de um século.



Figura 1. Primeira câmara digital. Imagem Wikipédia.

A tecnologia digital então liderada pela *Kodak* poderia levá-la à liderança no mercado mundial, pela mudança do paradigma da fotografia, mas, tal não se verificou. O medo de que este novo produto ameaçasse o negócio das películas fotográficas (de que a *Kodak* era líder), determinou o recuo no investimento da fotografia digital.

A japonesa *Sony* aproveitou a oportunidade e lançou no mercado, no ano de 1981, o primeiro equipamento de fotografia digital, com uma resolução de 0,3 Mpx e capacidade de armazenamento até 50 fotos, que custava cerca de 12 000 dólares.

Estes elevados preços, aliados aos baixos valores de resolução, 0,3 Mpx, comparados com a resolução da fotografia química³, equivalente a 6 Mpx, utilizando películas e papéis medianos, não viabilizavam a fotografia digital nem do ponto de vista técnico, nem do comercial.

Em 1984, a *Canon* lançou uma câmara de 0.4 Mpx, utilizada para enviar notícias, via telefónica, das Olimpíadas de Los Angeles para o jornal japonês *Yomiuri Shimbun*. Cada imagem demorava cerca de 30 minutos a enviar, contudo, marcou o início de uma nova era: a fotografia digital mostrou o seu potencial, chegando em primeiro lugar à redacção do jornal, enquanto os rolos de películas aguardavam no aeroporto.

A ascensão da fotografia digital deu-se no virar do milénio e, nos primeiros anos, evoluía cerca de 1Mpx por ano e os preços caíam quase na mesma proporção, aproximando-se cada vez mais das possibilidades económicas dos amadores.

No ano 2000 é lançado o primeiro telemóvel com câmara integrada, com uma resolução de 0,1 Mpx e com a capacidade de enviar imagens.

Esta liberdade de experimentar, quase sem limites, proporcionada pela fotografia digital, resultará em muitas fotografias, grande parte delas tendo como destino o vazio etéreo do digital, porque a sua efémera contemplação foi apenas uma experiência, um resultado falhado ou já sem sentido. Outras, felizmente, serão um motivo de orgulho, uma recordação, quando intercetada naquele momento em que o fotógrafo acredita que é ele, o senhor do momento...

³ Embora também referida como "fotografia analógica", ou "fotografia argêntica", considero mais correto o termo "fotografia química" porque a base de todo o processo fotográfico assenta na reacção dos sais de prata à luz e, portanto, em termos gerais acaba por ser um processo químico. Se considerar o termo fotografia analógica, como idêntica ao real, não faz sentido para a diferenciar da fotografia digital, porque nesta, também a imagem fotográfica é análoga ao real.

A fotografia é técnica ou arte?

Vários foram os domínios de aplicação, porém, a fotografia deteve-se mais na figura humana, talvez pela afinidade com a arte, mas também pelas oportunidades de negócio. O facto é que o retrato foi sinónimo de fotografia, a ponto de gerar algumas controvérsias. A este propósito, Roland Barthes em *A Câmara Clara*, exprime o seu pensamento na hipótese de posar diante de uma objetiva:

(...) a minha imagem vai nascer, irei ser parido como um indivíduo simpático ou como um «tipo fixe»? Se eu pudesse sair no papel como numa tela clássica, com um ar nobre, pensativo, inteligente, etc! Em suma, se eu pudesse ser pintado (por Ticiano), ou desenhado (por Clouet)! (Barthes, 1980, p. 26).

Esta conjectura foi mais um contributo para os grandes debates na época, sobre se a fotografia deveria ou não ser considerada arte, porque se tratava de um ato mecânico de reprodução do real, o registo de um instante que, sem o enquadramento da sequência do movimento, poderá ser um esgar, uma negação da realidade, desprovido de quaisquer sentidos, nobre, pensativo, inteligente, que só o pintor poderá transmitir...

A Linguagem visual

Os precursores da fotografia perceberam que este seu campo de trabalho seria regido pela linguagem visual, tal como a pintura e o desenho, embora lhes tenha sido negado pelos artistas da época. Mas, esta contrariedade não impediu a compreensão de que produzir imagens envolve competências específicas, aprendidas com os mestres da pintura, acrescidas ao que nesta fase inicial se designava por sensibilidade e pela noção de estética. Neste conjunto de conhecimentos e vivências, embora não referido diretamente, o conceito estava presente, era algo que reunia as regras da linguagem visual e a forma como aplicá-las, ou seja, o que viria a ser no futuro a génese da gramática da linguagem visual (Garcia, 2010).

Os enquadramentos, os planos, a composição da imagem, os contrastes, a forma de gerir a iluminação, a escolha do momento certo, são, entre outros elementos da gramática da linguagem visual, assim como o conhecimento dos equipamentos, imprescindíveis para produzir os documentos da linguagem visual, as fotografias.

As redes sociais e a fotografia digital

Aparentemente distantes, redes sociais e fotografia, as primeiras vocacionadas para as mensagens e a fotografia para as imagens, rapidamente se encontraram, graças ao elo comum, a tecnologia digital. O grande responsável pela união foi o recentemente criado *smartphone*, pela facilidade de registar imagens a custos quase insignificantes e pela facilidade de as enviar para as redes de comunicação social, onde aguardariam os apreciados *likes*, resultado das partilhas e do convívio.

Os amadores “apadrinham” a fotografia digital

Os amadores, livres agora das amarras dos encargos económicos, dos tempos de espera e da falta de qualidade técnica, abrem as portas à experimentação e criam uma nova utilidade para a fotografia, o bloco de apontamentos visual.

Nesta nova utilização, as imagens não pretendem recordar momentos agradáveis, nem paisagens, nem monumentos, como anteriormente, pretendem simplesmente registar notas de uma forma fácil e rápida, não em linguagem escrita, mas em linguagem visual. O bloco de apontamentos visual é constituído por imagens fotográficas destinadas a produzir uma narrativa própria ou complementar a narrativa escrita, em todos os domínios das actividades, tais como elaboração de relatórios, de diagnósticos, utilização como espelho e periscópio nos catálogos de vendas e nas *selfies* para mostrar os nossos relacionamentos.

A fotografia digital na educação

Tal como os amadores, neste domínio tecnológico são normalmente os alunos e também os docentes do ensino superior que complementam as necessidades dos recursos, não por obrigação, mas porque gostam do que fazem, ainda que, por vezes, não tenham a devida formação.

Pelo peso que a linguagem visual tem na comunicação, a fotografia deveria ser encarada em diferentes perspectivas, nomeadamente no plano de um curso artístico, como o Mestrado em Educação Artística da Escola Superior de Educação de Lisboa.

A perspectiva artística, em que o seu conteúdo é fundamentalmente estético e o seu objetivo é expressar uma ideia, uma mensagem ou uma emoção e a outra, em que o objetivo é a aprendizagem da gramática da linguagem visual. Neste campo de trabalho, a aplicação prática neste domínio do conhecimento permite a aquisição de competências específicas na fotografia e ainda como ferramenta de trabalho no apoio a todas as disciplinas do curso.

Finalmente, algumas conclusões

Longe de pensar que é apenas uma evolução da fotografia química, a fotografia digital é muito mais do que uma nova tecnologia e a sua abrangência extravasa em muito o domínio das imagens.

A sua interação nas redes sociais é do conhecimento geral, existindo redes especialmente vocacionadas só para a comunicação por imagens, como o caso do *Instagram*, a segunda mais utilizada em Portugal, logo a seguir ao *Facebook*.

A fotografia digital, além das utilizações intrínsecas da fotografia, tem-se revelado uma ferramenta de trabalho para outras atividades profissionais, um bloco de notas, para técnicos, comerciantes, investigadores, docentes, estudantes e trabalhadores em geral.

Com uma maior utilização da fotografia digital, a linguagem visual assumiu um protagonismo, até então dominado pela linguagem escrita. A facilidade de criar a mensagem ao alcance de um clique, a rapidez e a universalidade da leitura, associada à emotividade e, porque não, em grande parte dos casos, também à estética, estão na base desta reviravolta.

A comunicação escrita é a materialização das ideias, das informações, do que pensamos, do que falamos. A fotografia digital alargou o espaço da comunicação visual em detrimento da comunicação escrita. Resta-nos compreender a comunicação de uma forma eficaz, só assim atingiremos os nossos objectivos.

Referências

Barthes, R. (1980). *A Câmara Clara*. Lisboa: Edições 70.

Garcia, S. (2010). *La producción de contenidos em soporte digital de acuerdo com los lenguajes de comunicación áudio, scripto y visual* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidad CEU San Pablo. Madrid, Espanha.

A vida do Corpo

¹ Marta Coutinho

Quando recebi o convite para escrever um artigo sobre arte e educação há umas semanas atrás, o mundo era outro... Vivemos hoje um momento da História no qual sentimos, mais do que nunca, que habitamos um único planeta e que todos nos interligamos. O isolamento social, a situação de pandemia causada pelo vírus covid-19 “re-transforma” o mundo...

Nesta pausa onde tudo se reequaciona, que reflexão se impõe fazer sobre arte e educação? Qual a sua pertinência? A educação poderá ser plena numa altura em que a relação professor/aluno/colegas se dá à distancia, através de plataformas digitais? E qual a finalidade da arte numa época de distanciamento social? Por fim, serão efetivamente arte e educação indissociáveis?

Parto para a escrita deste artigo com estas questões em mente e, ao invés de tentar responder a cada uma de forma isolada, começo por partilhar a história de parte da minha vida.

Nos anos 80 frequentava o 7º ano na escola pública Padre António Vieira em Lisboa. Um dia, novidades nas paredes da escola – cartazes anunciavam o Projeto PAIDEIA, uma semana de experiências artísticas chegava à escola. No pátio foi montada uma enormíssima tenda cujo espaço interior trazia a qualidade de teatros e bibliotecas de topo. Para aceder a este mundo e experimentar a arte do corpo, da voz, do teatro, bastava dizer: quero inscrever-me. Tivemos dispensa das aulas que coincidiam com o horário do projeto e assim pudemos dedicar-nos à descoberta da prática artística. O espaço dividia-se numa zona com um maravilhoso chão de linóleo para trabalharmos o movimento, a dança, o teatro, a voz e uma zona de biblioteca com cadeiras e almofadas para ler livros sobre artes performativas e ver vídeos de espetáculos numa televisão com leitor de cassetes. Em resumo, um sonho tornado realidade... Aliás, nessa época, acho que nem conseguíamos sonhar bem com uma coisa assim... Era um mundo mágico, “muito à frente”...

¹ Artista, professora, produtora, trabalha nas áreas da dança e educação em projetos multidisciplinares com pessoas de todas as idades. Cria o seu trabalho principalmente através da dança contemporânea e tradicional/mundo, sendo fortemente influenciada pelos ritmos ibéricos, africanos e brasileiros.

Uma semana a experimentar “fazer” com o corpo - ideias, sensações, emoções, gestos de rua transformados em danças de palco, de chão de linóleo... Uma semana de descobertas e cumplicidades guiadas pela Manuela Pedroso, cuja vida profissional se move entre o teatro e a educação neste PAIDEIA sonhado, criado e levado a cabo pela Madalena Victorino – uma referência incontornável na história da dança/educação, dos espetáculos para a infância e da arte e comunidade. Não deixem de conhecer o seu trabalho, não deixem de a conhecer a ela. Foi precisamente com a Madalena Victorino que fui ter após a conclusão deste projeto na escola para receber conselhos sobre como prosseguir este trabalho. Queria saber mais sobre este mundo artístico, pois tinha já uma certeza no coração: “é isto que eu quero fazer na vida”.

Ainda sobre o projeto PAIDEIA, não posso deixar de referir que todos os alunos tiveram que apresentar autorização dos respetivos encarregados de educação para participar no projeto, tendo alguns interessados ficado de fora porque os pais não os autorizaram a faltar às aulas necessárias. Ou seja, é fundamental que escola e arte não estejam dissociadas, mas é também de extrema importância envolver as famílias no processo educativo ao longo de toda a escolaridade e não só quando os seus filhos estão no pré-escolar ou no 1º ciclo. O envolvimento familiar será certamente diferente em cada etapa, mas deve ser contínuo. Casa/escola em diálogo poderão ver a “pessoa” do aluno na sua globalidade e assim ir ao encontro real quer das suas dificuldades quer de potencialidades e desejos.

Porque me pareceu importante contar aqui esta parte da minha própria vida? Porque vivi a experiência de ver um projeto artístico-educativo de enorme qualidade entrar na escola onde estudava e assim vivenciar uma perspetiva artística da vida. A mim, a arte levou-me com ela. A outros dos meus colegas entrou no coração e fez com que continuassem para sempre a procurar espetáculos para ver e manter viva em si a experiência de olhar o mundo de uma outra forma.

Tenho dedicado a minha vida profissional à criação e desenvolvimento de projetos artístico-educativos com pessoas muito diferentes, de idades muitíssimo variadas e vidas completamente díspares. E é belo quando alguém se entrega ao prazer da descoberta do movimento, da dança; quando se mantém viva a curiosidade. A curiosidade por si próprio e pelas suas potencialidades criativas e também pelo outro – pela Humanidade, pela natureza de onde vimos e da qual somos parte. E é a curiosidade e a disponibilidade com que nos entregamos à vida que nos faz continuar a transformar e, no fundo, a amar a própria vida, da qual fazem organicamente parte arte e educação.

Mas no contexto educativo, devem as práticas artísticas dirigir-se apenas às crianças, aos jovens, aos estudantes? Parece-me que não podemos dissociar os alunos dos professores, dos educadores, dos agentes educativos em geral. Só se poderá compreender a real dimensão e importância das práticas artísticas se as mesmas forem vividas por todos, em conjunto. Tenho criado e feito parte de projetos que fomentam esta tese – quando os mesmos são guiados por um artista que consegue ter a atenção, concentração, vontade, disponibilidade e entrega quer de alunos quer de professores e auxiliares educativos, a transformação do próprio grupo é gigantesca. Esta transformação dá-se simultaneamente em cada indivíduo e no grupo (não tendo necessariamente que ocorrer em todos no mesmo dia e hora...). Alunos e agentes educativos olham-se de outra forma, descobrem afinidades, reconhecem no outro qualidades e capacidades desconhecidas e cada um encontra em si uma vibrante potencialidade criativa.

Assim, a arte não pode ser vista no contexto escolar como um momento de “entretenimento” dos alunos. A arte faz parte das múltiplas experiências que nos fazem crescer de forma plena, consciente e livre. O entretenimento é importante, faz-nos divertir de forma despreocupada e leve; podemos relaxar ao ver concursos de dança na televisão, por exemplo... – mas não nos faz criar, refletir, conhecemo-nos a nós próprios e ao outro, não nos ajuda a crescer. E por isso é extremamente importante não confundir a prática artística com entretenimento.

Ao trabalhar o corpo, o movimento, a dança, tenho conseguido “ver” descobertas maravilhosas quer nos corpos dos outros quer nas palavras que os próprios libertam sem dar por isso: “eu pensava que não podia dançar, que não era capaz”, “nunca imaginei que ela fizesse coisas tão lindas com o corpo em movimento”, “ainda não tinha percebido que aquele miúdo precisava de tantos abraços”, “disse aos pais que quando ele dança, ficamos todos emocionados”, “estamos a mostrar quem somos mas sem palavras”, “não sabia que a dança criativa era isto...”, “hoje fiquei mesmo orgulhosa da minha filha...”, “pensava que a dança era só para passar o tempo”, “afinal está sempre tudo em movimento, com ritmo em todo o lado”, “sinto-me feliz a mexer o corpo”, “descobri que sou bom a inventar ideias”, “é bom quando no fim da dança paramos e fechamos os olhos”, “depois da última sessão de dança foram para a sala de aula com vontade de escrever um poema sobre os seus movimentos”, “tu ficas toda despenteada quando danças”, “antes não gostava que estivessem todos a olhar para mim, mas agora já não me importo”, “estou relaxado”, “é bom quando rebolamos no chão e rimos”, “não sei explicar com palavras mas sinto-me bem”, “estou sempre a pensar em dançar”, “eles ficam mesmo sossegados e tranquilos no fim, com o relaxamento”...

O movimento está em nós. Mesmo antes de nascermos já se observam os movimentos fetais, o ritmo do coração do bebé e o deste em relação ao da mãe. Ao nascermos - movimento, ritmo, som. O corpo é belo, sempre. Todos os corpos têm um extraordinário poder criativo e expressivo. Só há que não esquecê-lo, não colocá-lo de lado, na prateleira das coisas que parecem supérfluas e dispensáveis... Aproveitemos pois a primeira ferramenta que nos dão - o corpo.

A arte faz-nos sentirmo-nos fortes e capazes de nos mantermos juntos e unidos, sentirmo-nos humanos, livres. No entanto, voltando ainda às minhas questões iniciais, como poderemos agora gerir tudo isto à distância? Com as novas ferramentas digitais podemos comunicar em tempo real - podemos ouvir e ver o outro; podemos ver espetáculos das mais diversas áreas artísticas; podemos realizar pesquisas online, “visitar” bibliotecas, teatros, museus; contactar pessoas no outro lado do mundo e saber como se sentem, como dançam, que música ouvem... É impossível substituir o contacto físico, a relação direta, mas é possível encontrar formas de cultivar a cultura, o conhecimento, a criatividade, o amor.

Agora, nesta época de transformação global, apesar de me sentir ativa e em contacto com o mundo, com os outros... Como artista, professora, formadora que sou, desejo, mais do que nunca, que em breve nos possamos abraçar e dançar a vida!



Figura 1. Pormenor de exercício de movimento. Fotografia:
Laura Rego



NARRATIVAS E PROJETOS

A brincar com a luz criei uma história

¹ Alexandra Baudouin

Não devemos esquecer que a lei fundamental da arte criadora infantil deve ser a de que o seu valor não reside no resultado, no produto da obra criadora, mas no próprio processo.
Lev Vygotsky, (2009)

Associamo-nos a esta reflexão coletiva para a comemoração do 10º aniversário do Mestrado de Educação Artística da ESELx apresentando alguns processos dentro desta área que temos desenvolvido com grupos de crianças, jovens e adultos.

O nosso trabalho, implementado em formato de oficinas de arte, tem-se desenvolvido a partir do programa “A brincar com a luz criei uma história”, que tem linhas orientadoras assentes nos fundamentos das experiências pedagógicas do artista Bruno Munari (1907-1998), na exploração da imaginação e das interações sociais de acordo com as teorias do desenvolvimento humano do psicólogo Lev Vygotsky (1896-1934).

A investigação que temos desenvolvido, enquanto docente de expressão plástica e facilitadora em ações de educação artística, tem-se revelado um campo de intervenção que promove o conhecimento de obras de arte, assim como, amplia a capacidade de expressão através de processos artísticos e criativos que integram várias áreas do conhecimento, proporcionando um desenvolvimento integral da criança (Almeida, 1980; Gonçalves, 1991; Kandinsky, 2013; Munari, 2007; Read, 1982; Vygotsky 2009).

Algumas considerações como ponto de partida apontam a importância de programas de educação artística por entenderem que os processos artísticos são potenciadores do desenvolvimento da sensibilidade estética, da capacidade de expressão, da educação do olhar e da resolução de problemas de forma inovadora e criativa. A promoção de programas que abarcam grupos diferenciados, seja de proveniência ou faixa etária, demonstra a relevância do desenvolvimento das expressões e das linguagens em ambiente de

¹ Licenciou-se em Artes Plásticas (Escultura), tem Mestrado em Educação Artística, é Doutoranda na área de Ciências da Arte na FBAUL. Desenvolve trabalho na área da educação artística, investigação dos processos criativos e sua implicação no desenvolvimento individual de crianças, jovens e adultos.

educação cooperativa, promovendo o respeito pela produção e interpretação dos outros (Eisner, 2014).

Deste modo, tem-se mostrado relevante que as atividades expressivas, criativas e estéticas estejam presentes durante o percurso do desenvolvimento integral do ser humano. As expressões deverão estar centradas nas capacidades individuais sem obrigação de criação de obras de arte, mas fazendo parte da comunidade onde os indivíduos estão inseridos permitindo aprendizagens transdisciplinares.

O desenho dos programas que temos trabalhado apoia-se principalmente no movimento surrealista, nomeadamente, nas técnicas de automatismo e processos de criação coletivos, particularmente, o *Cadavre Exquis*. Mas também em experiências pedagógicas do artista e pedagogo italiano Bruno Munari, principalmente no campo de processos de criação que interligam a imaginação, a criatividade e a experimentação, a que ele chamou “Laboratórios” e que forneciam, segundo este autor, ferramentas criativas que tornariam o pensamento das crianças mais livre (Munari, 2007).

Os “Laboratórios” permitiam à criança familiarizar-se com técnicas artísticas, para classificar e relacionar diferentes objetos e experimentar combinações invulgares, estimulando a criatividade e o pensamento investigativo. Do ponto de vista de Munari, era necessário fornecer ferramentas criativas às crianças que possibilitassem a sua formação com uma “mente mais elástica, mais livre, menos bloqueada, capaz de tomar decisões” (Restelli, 2002, p. 29).

“As Projeções Directas” (Munari, 2007, p. 131) foi o nome atribuído pelo autor ao laboratório de construção e exploração de imagens através do recorte e colagem de materiais diretamente nos caixilhos de slides, posteriormente projetados por um projetor de slides: “com esta técnica vê-se logo grandíssimo e luminoso, o trabalho da criança” (Munari, 2007, p. 131).

O trabalho de Munari e em particular “As Projeções Directas” foram inspiradores para a criação do programa de educação artística “A brincar com a Luz criei uma história”, constituído por várias oficinas que estimulam os participantes à descoberta através da expressão livre. O trabalho desenvolvido com recurso ao projetor de slides e ao retroprojetor viabiliza a observação da forma como a luz define a matéria e na exploração plurisensorial dos materiais.

As estruturas destes programas incidem mais no processo criativo e artístico e menos nos resultados entendidos como obra artística acabada (Vygotsky, 2009). Este sistema de trabalho possibilita que os participantes façam as suas escolhas durante o processo de criação, permitindo-lhes encontrar respostas afetivas que se concretizam em objetos artísticos, num percurso potenciador de uma experiência artística (Dewey, 2005). Sobre a união entre sentidos, sentimentos e instrumentos na criação artística Dewey refere que:

Toda a arte envolve órgãos físicos, como o olho e a mão, o ouvido e a voz e, no entanto, ela ultrapassa as meras competências técnicas que estes órgãos exigem. Ela envolve uma ideia, um pensamento, uma interpretação espiritual das coisas e, no entanto, apesar disto é mais do que qualquer uma destas ideias por si própria. Consiste numa união entre o pensamento e o instrumento de expressão. (Dewey, 2002, p.76)

As metodologias aplicadas durante as oficinas fazem um processo de análise do todo para os detalhes, nos elementos expressivos, criando a possibilidade de observação de uma dada imagem como se contemplada ao microscópio.

Assim, o programa de educação artística, “A brincar com a Luz criei uma história”, experimenta os seguintes princípios:

- Apresentar um modelo de educação artística que estimule a criatividade trabalhando a partir da imaginação.
- Apresentar detalhadamente o retroprojektor, o projetor de slides e os materiais, assim como as suas características e funcionamento.
- Construir uma imagem onde o uso do desenho não é obrigatório. Prescinde-se da utilização de caneta ou lápis. “Desenhar” com a tesoura ajuda a descobrir as características dos materiais e gera equidade do desenho no grupo.
- Questionar como a imagem é alterada pela projeção de luz.
- Mostrar como construir e reconstruir uma imagem.
- Analisar como uma mensagem visual é recebida.
- Despertar o interesse das crianças e jovens para a investigação e a experimentação na criação artística.
- Desenvolver no trabalho de grupo competências para a tolerância e a compreensão de personalidades diferentes.

Os participantes constroem os seus slides com os materiais disponíveis. Alguns tornam-se quase tridimensionais, componente relevante para a observação da ação da luz sobre a matéria. As imagens projetadas aproximam-se da linguagem surrealista e abstrata. O desenho automático é efetuado através das projeções dos slides sobre grandes folhas de papel convertendo o trabalho individual numa composição coletiva. A transformação operada pela luz torna-se mágica na transição do objeto construído para a imagem projetada, seja pela alteração da escala ou das cores, inversão da imagem em todos os eixos. Nalguns casos o efeito do calor da luz produz movimento e estes acontecimentos fantásticos cativam os participantes para realizarem novos ensaios.

Do debate das escolhas dos materiais e da análise dos elementos expressivos das imagens obtêm-se narrativas coletivas para os slides construídos ao longo das oficinas.

O programa permite a construção de outras formas de conhecimento através da aprendizagem cooperativa e contribui para encontrar uma expressão plástica individual inserida num coletivo artístico:

Gostei de aprender a usar o slide e a construir arte em miniatura. (Relato de criança, 13 anos)

Não é preciso que tudo fique bem e não temos de fazer coisas reais. (Relato de criança, 10 anos).

Os participantes deste género de programa aprendem a trabalhar com a singularidade dominando técnicas novas e a compreenderem as regras da linguagem visual sendo simultaneamente produtores e observadores de mensagens. A promoção de uma linguagem que se situa entre a técnica e a estética procura fornecer várias direções em busca de respostas, despertando novos caminhos que estimulam a capacidade criadora. É talvez esta confiança no poder criador e a libertação de juízo crítico acerca da produção plástica que importa reforçar em programas de educação artística.



Figura 1. Conjunto das projeções dos slides. Fotografia: Alexandra Baudouin

Referências

- Almeida, B. (1980). *A Educação estético-visual no ensino escolar*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Dewey, J. (2002). *A Escola e a Sociedade. A Criança e o Currículo*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Dewey, J. (2005). *Art as Experience*. New York: Perigree Book.
- Eisner, E. W. (2014). *El Arte y la Creación de la Mente*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte Descobre a Criança*. Amadora: Raiz Editora.
- Kandinsky, W. (2013). *Do Espiritual na Arte* (M. H. Freitas, Trad.). Alfragide: Publicações Dom Quixote.
- Munari, B. (2007). *Fantasia*. Lisboa: Edições 70.
- Read, H (1982). *A Educação pela Arte*. Lisboa: Edições 70.
- Restelli, B. (2002). *Per una educazione plurisensoriale secondo il metodo Bruno Munari*. Milão: Franco Angeli.
- Vygotsky, L. (2009). *A imaginação e a Arte na Infância*. Lisboa: Relógio d'Água Editores.

“Uma questão de Tempo” – Projeto Artístico- Pedagógico

jmatos@eselx.ipl.pt

¹ Joana Isabel Gaudêncio Matos

Nota Introdutória

O presente texto debruça-se sobre uma proposta de aprendizagem desenvolvida na Unidade Curricular (UC) de Oficina Artística-Pedagógica (na vertente de Educação Plástica) do Mestrado de Educação Artística (MEA), referente ao ano letivo de 2015-2016.

Primeiramente, esta UC procura pensar a arte na atualidade, remetendo os estudantes para processos de interpretação, análise e reflexão sobre processos artísticos e criativos que lhes permita aumentar os seus referenciais imagéticos defendidos pelos paradigmas da Educação Artística Moderna e Pós-Moderna. Esta primeira abordagem, revestida de componentes teóricas e práticas, tinha como objetivo proporcionar a este grupo heterogéneo² o aperfeiçoamento e a consolidação de conteúdos das artes visuais e experiências técnicas e artísticas significativas, numa perspetiva de aprofundamento de práticas de ensino, possíveis de se desenvolver em contextos educativos formais (escolas) e não formais (estruturas e organizações de natureza social e comunitária).

No fim deste processo, foi proposto aos estudantes que realizassem, individualmente, um projeto artístico-pedagógico dividido em três fases: i) pesquisa e contextualização do indutor facultado; ii) conceção de um objeto artístico-pedagógico; e iii) realização de uma planificação de uma unidade de trabalho destinada ao público-alvo dos seus contextos profissionais. A sua organização pressupõe uma reflexão constante sobre a prática profissional e a adequabilidade do projeto artístico-pedagógico ao público.

Projeto Artístico-Pedagógico (proposta de trabalho e metodologia)

As propostas de trabalho e de investigação desenvolvidas na área da Educação Artística constituem um campo alargado e especializado que, por um lado, cruza práticas investigativas da área das artes e da educação, mas, por outro, assume-se como um campo

¹ Doutorada na área das Belas-Artes pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Mestrado e Licenciatura na área da Educação pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. Membro colaborador dos centros de investigação CIEBA e CIEF. Docente na ESE-IPLx e na ESE-IPS.

² Nesta edição, os estudantes que frequentaram esta unidade curricular eram formados e desenvolviam a sua prática profissional em áreas díspares como psicologia, ciências da educação, animação sociocultural ou artes visuais.

com identidade própria. De acordo com Viadel (2011), os investigadores que se dedicam a esta área da Educação Artística não são apenas professores e combinam este seu interesse com outros domínios, como por exemplo o da criação artística ou da psicologia.

Na tentativa de se desenvolver uma proposta de trabalho onde pudessem ser integradas estas amplas áreas de interesse, foi lançado um projeto que se iniciou com atribuição do indutor “Tempo”, a partir do qual os estudantes procederam à conceção de um projeto que assentou numa matriz simultaneamente artística e pedagógica. Este trabalho iniciou-se com: i) realização de um processo de investigação sobre o conceito; ii) organização da informação recolhida e tomada de decisão sobre o caminho a percorrer; iv) concretização de uma produção plástica e/ou objeto pedagógico; e por último, v) a planificação de uma unidade de trabalho que contemplasse parte dos processos mencionados anteriormente e que se direcionasse ao público com quem os estudantes já trabalhavam na sua prática profissional. Neste trabalho, assumiu-se como elementos de avaliação a apresentação oral do projeto artístico-pedagógico e a entrega de um portfólio reflexivo que englobasse todo o processo levado a cabo. De uma forma geral, os projetos espelharam o *background* diversificado dos estudantes cujo debate e partilha de perspetivas e referências permitiram elaborar novas propostas integradas em abordagens artísticas e pedagógicas.

Acreditamos que propostas de trabalho desta natureza distanciam-se do que Maria Acaso (2009) denomina por *Pedagogia Tóxica*, modelo educativo que tem como objetivo que os estudantes sejam capazes de formar um corpo de conhecimentos através do conhecimento importado (metanarrativas), afastando-se da possibilidade de produzir conhecimento próprio. Entendemos que os processos de análise e de produção artística se relacionam com processos de criação de significados e de conhecimento.

De uma forma geral, a condução de um processo de ensino-aprendizagem consiste na conceção de situações que envolvam a criação de objetos de aprendizagem que, no caso concreto desta experiência, manifestou-se num objeto artístico-pedagógico, permitindo ao estudante, primeiramente, construir conhecimento através da sua conceptualização e, de seguida, enquanto agente educativo, focar-se nessa ferramenta para a transmissão de conteúdos a públicos diversificados através de métodos ativos de aprendizagem. De acordo com Perrenoud (1999), defendemos que as metodologias de ensino devem ser orientadas para a formação de competências, centrada nos estudantes ao mesmo tempo que contêm métodos ativos de aprendizagem, nomeadamente o *Project Based Learning*³. Relativamente aos métodos utilizados na área das artes, existe um conjunto inteligível de tipologias de investigação prática-teórica, introduzidas por autores como James Elkins, Henk Slager, Graham Sullivan, Tom Barone ou Elliot W. Eisner, cujas obras ou práticas artísticas são intrínsecas ao processo de investigação. Destacamos deste conjunto de práticas o *Art Based Educational Research* que, num sentido lato, visa compreender a educação através de processos experimentais, artísticos e criativos utilizando diferentes metodologias de pesquisa. Um dos objetivos principais destas abordagens baseadas na arte é a integração da preocupação estética nos seus processos de pesquisa educacional. De acordo com Barone e Eisner (2006), os projetos inseridos na metodologia *Art Based Educational Research* (ABER) devem cumprir dois critérios:

³ O método *Project Based Learning*, comumente conhecido por Aprendizagem Baseada em Projeto, surge relacionando-se com questões pedagógicas levantadas pelo filósofo John Dewey, que defende que os estudantes aprendem melhor a partir da experiência e da resolução de problemas da atualidade.

First, arts-based research is engaged in for a purpose often associated with artistic activity: art-based research is meant to enhance perspectives pertaining to certain human activities. For ABER, those activities are educational in character. Second, art-based research is defined by the presence of aesthetic qualities. (p. 95)

Um Projeto, uma Abordagem...

O projeto desenvolvido pelo estudante DS psicólogo de profissão, partiu do conceito de “Tempo” enquanto elemento organizador da experiência e estruturador da realidade subjetiva dos sujeitos. Como refere na reflexão do seu trabalho:

Salienta-se o facto de que a percepção do tempo é uma função cognitiva central na organização da experiência e na estruturação da realidade subjetiva. Assim, quando surge um atraso na aquisição desta, entre outras funções, a arte pode responder à necessidade de uma intervenção pedagógica mais adaptada e criativa.

A construção deste objeto artístico-pedagógico teve em consideração, por um lado, a dimensão estética e, por outro, a dimensão funcional e interativa com o objetivo de se adaptar a um público com características particulares⁴, sobretudo quando estes problemas de aprendizagem residem numa dimensão abstrata e linguística que compromete o raciocínio, a atenção auditiva e a compreensão verbal. Perante estas dificuldades, o aluno encontra nos meios visuais um caminho facilitador dos seus processos de aprendizagem. O objeto construído pelo DS baseado na configuração de um relógio (figura 1), demonstrou que as artes visuais podem dar um importante contributo para o desenvolvimento da capacidade de orientação e percepção temporal, onde a abordagem da obra de arte permite um entendimento sobre a duração e a sequência de acontecimentos⁵. O conceito de tempo cronológico, que permite ao Homem orientar-se em relação a um momento referencial, foi a perspectiva privilegiada pelo estudante para a construção de um objeto artístico-pedagógico e, conseqüentemente, para a planificação de uma atividade destinada a este público.

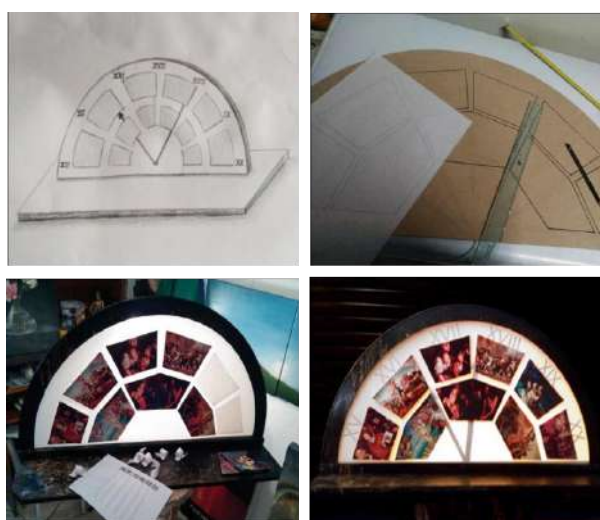


Figura 1. Processo de trabalho e objeto final – Fotografias de Diogo Soares

⁴ O público-alvo que usufruiu deste objeto artístico-pedagógico era composto por alunos com necessidades educativas especiais, entre os 10 e os 15 anos.

⁵ Para este público, a vivência de um determinado acontecimento estava limitada ao presente ou a um passado longínquo, faltando um entendimento sobre a dimensão dos intervalos de tempo.

Breves Conclusões

Os trabalhos desenvolvidos por este grupo de estudantes nesta UC encontram-se ancorados a diferentes linguagens artísticas como o desenho, a instalação, a fotografia digital e o vídeo. A análise final realizada ao conjunto dos projetos artístico-pedagógicos da turma permitiu-nos concluir que, partindo da diversidade dos contextos profissionais dos estudantes e das particularidades de cada público-alvo, a mobilização de metodologias, como por exemplo a *Art Based Education Research*, apresentou-se como um recurso privilegiado para desenvolver dinâmicas na área da educação artística, em contextos formais e não formais.

Durante todo o processo foi possível observar que os estudantes se aproximaram dos objetivos inicialmente propostos para esta unidade de trabalho, primeiramente na construção de um objeto artístico e, de seguida, aplicando conscientemente os conhecimentos adquiridos na conceção e planeamento de atividades de ensino orientadas para a formação de competências artísticas.

Referências

- Acaso, M. (2009). *La Educación Artística No Son Manualidades*. Madrid: Catarata.
- Barone, T. & Eisner, E. W. (2006). *Arts-based educational research*. In J. Green, G. Camili & P. Elmore (Eds), *Complementary Methods in Educational Research* (pp.95-103). New York: Lawrence Erlbaum Associates.
- Perrenoud, P. (1999). *Construir as competências desde a escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Viadel, M. R. (2011). Las investigaciones en educación artística y las metodologías artísticas de investigación en educación: temas, tendencias y miradas. *Educação*, 34(3), 271-285.

Educação Artística: desenvolver a criatividade através da tecnologia da imagem

¹Pedro Vidinha

A tecnologia da imagem é um dos módulos da unidade curricular Oficina Artístico-Pedagógica integrada no plano curricular do Mestrado em Educação Artística da Escola Superior de Educação de Lisboa do Instituto Politécnico de Lisboa. É expectável que ao longo do módulo os alunos desenvolvam a capacidade de comunicar uma ideia através de recursos audiovisuais.

Na edição de 2019-2020, contando com a participação dos alunos da pós-graduação de Animação de Histórias (PGAH), foi desenvolvido um projeto que culminou com a apresentação de uma animação em *stopmotion*, constituído por cinco fases: primeira, seleção de uma ideia (após um pequeno debate) e elaboração da sinopse; segunda, criação do *storyboard*; terceira, criação de personagens, cenários e fotografias; quarta, edição das imagens; e, quinta, apresentação do produto final em grande grupo.

A metodologia utilizada foi o *Project Based Learning* (PjBL) – método ativo – permitindo aos alunos aprender através da interação entre os pares (grupos de trabalho constituídos com alunos de ambos os cursos) e estes com o objeto (recursos audiovisuais), envolvendo processos como a descoberta e a pesquisa, através da resolução de problemas reais e autênticos de uma forma cooperativa e/ou colaborativa em contextos interdisciplinares (Maia, 2017). Desta forma, pretende-se que os alunos estabeleçam relações entre as diferentes áreas do conhecimento, experienciando um conhecimento integrado em detrimento de conhecimentos compartimentados (Patton, 2012).

A questão de partida para o desenvolvimento do projeto foi: “Como comunicar criativamente uma história com recursos audiovisuais?”.

Durante o desenvolvimento do projeto, os estudantes foram criando produtos tangíveis (argumento, *storyboard*, personagens, cenário, animação) durante um período de tempo, três semanas, um processo centrado na aplicação e não na transmissão de conhecimentos, fomentando a motivação, o pensamento independente, a autoestima e a responsabilidade

¹ Nasceu em Elvas, em 1987. Mestre em Ensino de Informática pelo Instituto de Educação e Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Professor de multimédia, tecnologias, informática e formador de Tecnologias Educativas acreditado pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua.

de todos os intervenientes (Knoll, 2014).

No desenho do projeto apresentado foram tidos em consideração oito elementos (Larmer & Mergendoller, 2015):

- Conhecimentos-chave, compreensão e competências: objetivos de aprendizagem, conteúdos e competências, como, por exemplo, contar uma história através da técnica de animação *stopmotion*, desenvolvendo a comunicação (como passar a mensagem da história?) e as competências informáticas (editar a animação num *software* dedicado – *HitFilm Express*);
- Problema, questão, desafio: apresentação de uma questão significativa – “Como comunicar criativamente uma história com recursos audiovisuais?”.
- Pesquisa sustentada: os alunos levantam algumas questões e procuram soluções/recursos necessários para o processo criativo. Por exemplo, informações na internet, matérias a utilizar, cenários, etc.
- Autenticidade: o projeto espelha a visão pessoal dos alunos sobre a forma de ver determinadas questões. Por exemplo, uma animação sobre a visão do mundo através dos olhos de uma garrafa de água.
- Voz do aluno e escolha: os alunos são responsáveis na tomada de decisões em todas as fases do projeto.
- Reflexão: os estudantes refletiram sobre as aprendizagens de cada fase do projeto através do preenchimento de uma grelha de autoavaliação idêntica à do professor.
- Crítica e revisão: a avaliação pelos pares permite aos alunos elaborar uma crítica construtiva aos trabalhos dos outros grupos e, em simultâneo, refletirem sobre o seu próprio produto final. Ainda, o *feedback* que recebem do professor e colegas permite um aperfeiçoamento do trabalho desenvolvido e um desenvolvimento das competências trabalhadas.
- Produto público: os grupos apresentam os trabalhos aos restantes colegas.

As tecnologias digitais são facilitadoras deste tipo de metodologia PjBL, permitindo também resultados com grande qualidade (Patton, 2012).

Para além de facilitar as aprendizagens dos conteúdos, esta metodologia permite que os alunos trabalhem também o espírito de entreajuda através das interações com os pares. Permite ainda um afastamento das metodologias tradicionais de transmissão de conhecimento, focado na aquisição de conhecimentos, evitando a castração do processo criativo. A criatividade necessita de liberdade, ou seja, os alunos precisam de se afastar da visão convencional da realidade para conseguir ir mais além do expectável. Mais do que um contexto, a criatividade está associada à capacidade de moldar “o seu campo de intervenção de acordo com as suas conceções de como aquele campo deveria ser” (Sternberg, 1988, citado por Valqueresma & Coimbra, 2013, p. 140).

Os grupos de trabalho foram constituídos com pelo menos dois elementos de cada curso, enriquecendo desta forma as interações sociais. Os alunos são de diferentes partes do país e com percursos académicos diversificados, proporcionando um ambiente facilitador ao processo criativo por esse não se tratar de um fenómeno, mas de um evento social e cultural, “a criatividade é diretamente influenciada pela cultura e pela sociedade, sendo da interação entre estas três componentes que resultarão manifestações mais ou menos evidentes da criatividade” (Valqueresma & Coimbra, 2013, p. 140).

Como a criatividade não se manifesta através do indivíduo, mas pela comunidade

(Valqueresma & Coimbra, 2013, p. 140), e como o PjBL advém da teoria sócio-construtivista, acredita-se que a aquisição dos processos cognitivos superiores ocorre através da interação social, onde os indivíduos participam na construção do seu próprio conhecimento, esta metodologia é como um estímulo a essa manifestação.

Porém, há que ter o cuidado para não destruir a criatividade do aluno, mas sim incentivando-a (Cardoso, 2013). Nesse sentido, a escolha tanto dos recursos como das tecnologias/aplicações deve ter o foco no desenvolvimento das competências do aluno e não na ferramenta em si, para que consiga mobilizá-las quando as aplicações são diferentes, recorrendo à criatividade como elo entre as diversas tecnologias necessárias para criar produtos multimédia (som, vídeo e texto). Para evitar a aniquilação da criatividade no fim do processo de aprendizagem, devemos também manter uma avaliação ativa (construtivista), onde o aluno é agente ativo no processo (retroação), que irá estimular a criatividade e aproximar o aluno, ao contrário da avaliação tradicional. No projeto apresentado, ao longo do presente artigo, os alunos foram incluídos no processo avaliativo pelos dois processos de retroação: autoavaliação e avaliação pelos pares (Costa, 2017). Entende-se por retroação “uma reação que auxilia a correção de falhas (...), indica o progresso feito pelo estudante e permite a melhoria do seu desempenho em situações futuras semelhantes” (Costa, 2017, p. 436).

Desta forma, cabe ao professor ser o “facilitador e dinamizador de situações de aprendizagem (...) através do envolvimento dos alunos em projetos nos quais há oportunidade para a construção do conhecimento” (Marques, 2000, p. 122).

No início do módulo os alunos visualizaram a grelha enquanto o professor explicou em que consistia cada parâmetro da avaliação. Todos os estudantes deixaram para o fim o preenchimento da autoavaliação e no final de cada apresentação em grupo, o grupo avaliador (por exemplo, o grupo 1 era o grupo avaliador do grupo 4) preenchia a grelha e era-lhe dada a palavra (questionar, elaborar uma crítica construtiva, etc.). No final da apresentação de cada grupo, todos os alunos (de outros grupos) puderam proceder a uma breve apreciação. Depois de todas as apresentações, os alunos preencheram a grelha de autoavaliação, havendo espaço para refletir sobre questões e críticas colocadas pelos outros grupos. O professor informou que, caso houvesse uma discrepância entre as três grelhas (autoavaliação, avaliação pelos pares e do professor), haveria espaço para um diálogo com o grupo para perceber as diferenças. Contudo, essa reunião não aconteceu com nenhum dos grupos, porque os alunos tiveram “um olhar crítico sobre a aprendizagem” (Costa, 2017, p. 446) e as diferenças não excederam os 2 valores.

Em suma, métodos ativos como o PjBL estimularam a criatividade dos alunos de Educação Artística no domínio da tecnologia da imagem, alcançando com sucesso o objetivo pretendido – comunicar criativamente uma história com recursos audiovisuais.

Referências

- Cardoso, J. R. (2013). *O Professor do Futuro*. Lisboa: Guerra e Paz.
- Costa, C. (2017). Autoavaliação e avaliação pelos pares: uma análise de pesquisas internacionais recentes. *Revista Diálogo Educacional*, 17(52), 431-453.
- Knoll, M. (2014). Project method. In C.D. Phillips (Ed). *Encyclopedia of educational theory and philosophy* (pp. 665-669). Thousand Oaks, CS: SAGE.
- Larmer, J. & Mergendoller, J. (2015). *Gold standard PBL: Essential project design elements*. Retirado de: <http://bit.ly/2MnjQH4>.
- Maia, T. (2017). *A Realização de projetos e a responsabilidade socio ambiental. Um estudo realizado com alunos do ensino fundamental de uma escola brasileira*. (Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação na especialidade em Didática das Ciências apresentada ao Instituto de Educação da Universidade de Lisboa). Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Marques, R. (2000). *Dicionário Breve de Pedagogia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Patton, A. (2012). *Work that matters: the teacher's guide to Project Based Learning*. Retirado de: <http://bit.ly/2H0sM3E>.
- Valqueresma, A. & Coimbra, J. L. (2013). Criatividade e educação: A educação artística como o caminho do futuro?. *Educação, Sociedade & Culturas*, 40, 131-146.

cmfapa@ie.uminho.pt
ctomas@eselx.ipl.pt

"Fazer teatro é sonhar mas com os olhos abertos e a falar"¹. Um olhar sobre o faz de conta no Jardim de Infância

²Carla Pires Antunes

³ Catarina Tomás

Brincar ao faz de conta, como eixo estruturante das culturas da infância, é um processo de a criança se expressar livremente e representar a sua forma de ver e compreender o mundo (Ferreira, 2004; Qvortrup, Bardy, Sgritta, & Wintersberger, 1994). Na cultura de pares vive uma aventura comum, socializa, cria vínculos, negoceia, sente-se igual, importante e necessária dentro do grupo, brincando, jogando e expressando-se entre pares. Através de brincadeiras improvisadas, a criança desenvolve competências sociais, culturais, linguísticas, comunicacionais, argumentativas, negociais, éticas, entre outras, num ambiente lúdico, de liberdade criativa e onde o seu tempo-espaço deve ser respeitado e reconhecido pelo/a educador/a de infância.

No faz de conta, ou jogo dramático, as crianças reproduzem interpretativamente as ações que lhes são familiares, convertendo-as, simultaneamente, na trama do seu próprio jogo. *Representam*, assim, o seu próprio ponto de vista do mundo; assumem, convenções dramáticas, assumindo papéis, criando espaços dramáticos e improvisando (Pires-Antunes, 2017). Então, uma pergunta se coloca, ainda que não seja fácil dar-lhe resposta: por que razão parece haver tão pouca valorização do brincar, em contexto de jardim de infância

¹ O autor da afirmação foi o Pedro (4 anos).

² Professora Auxiliar do Instituto de Educação da Universidade do Minho e investigadora do CIEC.UM. Doutorada em Estudos da Criança - Educação Dramática. As suas áreas de interesse incidem em temas como Teatro Educação, Infância, Jogo e Animação Sociocultural.

³ Professora Adjunta da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa e investigadora do CICS.NOVA. Socióloga. Doutorada em Estudos da Criança, Sociologia da Infância. As suas áreas de interesse incidem em temas como direitos da criança, participação, educação de infância e brincar.

⁴ A referência aos dois episódios não obedeceu a critérios previamente definidos, mas decorre do trabalho de observação realizada, no ano letivo 2018/2019, em duas salas de um JI público, em Lisboa. No episódio1 tratava-se de um grupo de 25 de crianças, 16 meninos e 9 meninas, entre os 4 e os 6 anos. A educadora tinha 13 anos de serviço docente e a auxiliar 9 anos de atividade profissional. No episódio 2, o grupo de crianças era constituído por 25 de crianças, 15 meninos e 10 meninas, entre os 3 e os 6 anos. A educadora tinha 20 anos de serviço docente e a auxiliar 16 anos de atividade profissional. Neste texto foi garantido a anonimato dos/as intervenientes.

(JI), por parte dos/as (futuros/as) educadores/as (Furman, 2000; Tomás & Ferreira, 2019). Vejamos um exemplo que dá conta do que acabou de se afirmar.

Episódio 1⁴

São 14h30 e as crianças deambulam pela sala de atividades. João, Afonso e Filipa combinam algo que não se consegue entender e começam a dirigir-se para a área da casa. Entretanto, Mafalda [educadora] vê-os e diz-lhes:

- *Já sabem que à tarde a casinha está fechada. À tarde é para pensar.*
- *Mas porquê?* Não podemos ir para a casinha agora? pergunta o João.
- *À tarde a casinha e os jogos de chão estão fechados. Já sabem como é. Vá, andor.*

Passados 10 minutos Afonso e Filipa saem da biblioteca e devagar começam a ir para a casa. João pega no «urso» da cesta das marionetas de luva e começa a brincar. Mafalda pega no vestido vermelho com bolas brancas veste-o e começa a cantar baixinho *quem quer casar com a Carocinha?*

Sílvia [auxiliar] olha para os dois e reprende-os.

- *Não há cá teatrinhos. Acabou! Sabem as regras da sala: à tarde é para pensar e não é para brincar.*

A razão para este tão débil interesse e reconhecimento das ações das crianças pode passar pelo facto de, na formação inicial e na prática de muitos/as educadores/as, as áreas da Educação Artística não serem reconhecidas como domínios de saber, social e pedagogicamente válidos e úteis, e, conseqüentemente, serem relegadas para as margens do trabalho pedagógico, ainda que constem das Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Silva *et al.*, 2016). Acrescentamos que para além de desvalorizadas são, frequentemente, convocadas em discursos e práticas instrumentais, ou seja, como estratégias de animação de datas festivas do extenso e pré-determinado plano anual de atividades, por exemplo.

Para contrariar esta tendência e desacreditar qualquer possibilidade de vigência da velha e ultrapassada teoria dos “dons”, importa que a prática pedagógica assente no reconhecimento da criança enquanto sujeito de direitos e produtora de cultura, nomeadamente, o direito de criar e ampliar a leitura do mundo através da experiência e fruição estética. Para tal, é necessário um aprofundamento dos fundamentos psicológicos, sociológicos e antropológicos do faz de conta, para a compreensão do papel e da importância de o valorizar no quotidiano do JI.

Brincar é algo que é inerente a ser criança. Através desta ação, cria os seus diálogos, transita por outras vidas, explora significados e dá-lhes forma, contextualizando situações dramatizáveis que podem desempenhar um papel importante em termos da imaginação, da criatividade, da capacidade de iniciativa, das interações sociais e do sentido crítico, o que não foi valorizado no episódio anterior.

As brincadeiras das crianças constituem uma forma subtil e elementar de expressão

⁴ A referência aos dois episódios não obedeceu a critérios previamente definidos, mas decorre do trabalho de observação realizada, no ano letivo 2018/2019, em duas salas de um JI público, em Lisboa. No episódio1 tratava-se de um grupo de 25 de crianças, 16 meninos e 9 meninas, entre os 4 e os 6 anos. A educadora tinha 13 anos de serviço docente e a auxiliar 9 anos de atividade profissional. No episódio 2, o grupo de crianças era constituído por 25 de crianças, 15 meninos e 10 meninas, entre os 3 e os 6 anos. A educadora tinha 20 anos de serviço docente e a auxiliar 16 anos de atividade profissional. Neste texto foi garantido a anonimato dos/as intervenientes.

“fechada”, normalmente sem espetadores exteriores ao grupo. Contudo, existem observadores/as, como as crianças que participam nessas brincadeiras e que, alternadamente, se constituem como público umas das outras, bem como o/a educador/a que observa e reconhece como importante “a ação das crianças na brincadeira como dimensão fundamental para informar a prática” (Tomás & Ferreira, 2019, p. 23), como o seguinte episódio ilustra.

Episódio 2

O Pedro diz que tem quatro anos e faz anos dali a uns dias. Tenta convencer a Íris, o Vasco e a Clara que pode «fazer teatro». A conversa, em frente ao fantocheiro da sala, vai-se tornando audível e visível, no frenesim de entradas e saídas do fantocheiro e pelo tirar e pôr das mãos no fantoche do «polícia», do «urso» e da «capuchinho».

- *Vá, podes entrar. Eu só não quero fazer teatro para os outros. Dá muito trabalho. Tens de meter na mão, dizer coisas... É bué*, diz a Íris ao Pedro.

- *É como no teatro [o grupo tinha ido ver Rainha da Neve ao Politeama], mas eu não era capaz de fazer*, diz o Vasco.

- *Eu também não, isso é que não*, responde-lhe a Íris.

O Pedro começa a tossir e a pedir silêncio aos colegas: *É para sentarem e desligarem os telemóveis. O teatro vai começar.*

- *Tens de desligar o telemóvel*, diz-me a Clara. Eu digo que não tenho telemóvel, mas ela insiste e diz-me: porta-te bem. Sai e vai à área da casa buscar um telemóvel e em pé começa “a filmar”.

- *Tens de desligar para ouvir os «tistas»* [artistas], diz o Pedro com a cabeça levantada, a espreitar no fantocheiro, voltando a recolher-se.

Grande algazarra na parte detrás do fantocheiro. Pedro, Íris e Vasco combinam o que fazer.

- *Não pode ser*, grita o Vasco. *Não pode ser. Este [polícia] e este [urso] não podem ser pai dela [capuchinho]. Tem de ser uma mulher e um homem.* (...)

No final, em conversa com o Pedro pergunto se gostou de brincar com os colegas.

- *Sim (...)* *Fazer teatro é sonhar mas com os olhos abertos e a falar*, responde.

O Pedro é o «polícia» e o Vasco o «urso», naquela navegação entre trocas de identidade, vão dialogando sobre os seus papéis de «pais». A Ema, que estava a pintar, observa a ação, pousa o pincel e dirige-se até eles. Diz aos rapazes que quer fazer com eles ‘o teatro’. Coloca a «capuchinho» na mão e diz que é a filha.

- *Não pode ser? Somos dois [homens] e não dá pra seres a filha*, diz-lhe o Vasco visivelmente irritado.

- *Pode, pode. O meu pai e o Nuno são meus pais. Pode, tá?*, responde a Ema.

Gera-se uma discussão entre os dois, com o Vasco a argumentar que uma família é pai e mãe. Pedro e Ema dizem que não. (...)

A educadora, que observava discretamente o que estava a acontecer, comenta que não conhecia a estrutura familiar da Ema e que não imaginava que o Vasco pudesse reagir tão mal. Argumenta o quão importante é estar atenta às brincadeiras das crianças e que é um tópico a debater com o grupo”.

Nesta situação, a educadora, atenta ao jogo das crianças, escutou a partilha que a Ema fez com o grupo, de forma natural e espontânea, revelando detalhes sobre a sua vida familiar. A educadora valorizando a importância do brincar das crianças, sem interferir nas suas iniciativas, compreende que é desse modo que elas melhor se dão a conhecer e revelam os seus interesses e valores.

Este episódio é também revelador da importância da criação, da atribuição e da caracterização das personagens, da adaptação de ideias a ações representáveis, o que proporciona o combate da vergonha e da timidez que limitam, muitas vezes, uma expressão oral satisfatória, favorecendo a introdução de vocabulário, o aprofundamento de conceitos e o desenvolvimento de competências argumentativas (Pires-Antunes, 2017). O teatro de formas animadas e, neste caso, o teatro de marionetas de luva, apelidado, normalmente, de teatro de fantoches pelas crianças e educadores/as, é uma atividade grupal que favorece a comunicação, a interação e a socialização da criança com o grupo. Por essa razão, estimula a imaginação, a criatividade, a capacidade de improvisação, a confiança e a desinibição. Como afirmam Costa e Baganha (1989), tornar-se alguém é “a grande ilusão que o fantoche provoca, quer naquele que o manipula, quer naquele que o vê viver” (p. 37).

Estes dois episódios não representam nem a realidade dos/as educadores/as em Portugal, nem a diversidade de situações que podem ocorrer no que diz respeito às práticas de Educação Artística no II. Não obstante, eles provocam-nos a reflexão pelo sentido contrário que assumem.

O episódio 1 possibilita o confronto dum cenário que desvaloriza as práticas de educação artística, as culturas da infância e o brincar como direito. Em tempos-espacos cada vez mais rotinizados, domesticados, compartimentalizados e escolarizados, o faz de conta parece estar a desaparecer das práticas pedagógicas, redefinindo, desta forma, o tempo e os modos de ser criança, assim como a função dos/as educadores/as de infância. Tal como afirma Mia Couto, “brincar não é apenas divertimento, nem assunto de pedagogos. É a génese do que podemos designar de criação artística” (2019, p. 103).

O episódio 2 possibilita testemunhar o quão as marionetas de luva, enquanto mediadoras cinético-dramáticas, são práticas que propiciam às crianças a possibilidade de exteriorizarem o seu pensamento, de se experimentarem, de se testarem e de afirmarem a sua personalidade, de forma lúdica, livre e espontânea. Ele revela o modo como as crianças assumem e atribuem papéis entre si, enquanto “jogadoras”, e como atribuem o papel a um “outro”, exterior ao jogo, enquanto sujeito-público. Possibilita, ainda, assistir ao reconhecimento, pela educadora, da importância daquelas práticas na sua ação pedagógica, por lhe permitirem obter informação crucial sobre a(s) criança(s) e os seus mundos sociais e culturais e, posteriormente, redefinir a sua ação pedagógica.

“Com os olhos bem abertos e a falar” defendemos, neste texto, a necessidade de um maior reconhecimento e valorização do brincar das crianças e das áreas de educação artística no II, pelos/as ministros/as, pelos/as profissionais de educação, pelas direções das organizações socioeducativas, pelas comunidades, pelas famílias e pelas crianças. A tarefa é exigente, mas imprescindível, porque é necessário aumentar complexidade aos quotidianos das crianças no II. Um dos caminhos passa por resgatar o lugar central das áreas de educação artística na ação pedagógica. Resgatar as áreas de educação artística na educação de infância é resgatar a liberdade da criança em relação à forma convencional,

tantas vezes orientada pelos/as educadores/as, de usar o corpo, os objetos, os materiais, os espaços, os tempos, as ideias e até a própria imaginação. É proporcionar à criança tempos-espaços para explorar, conhecer e desenvolver, sozinha, entre pares e com os/as adultos/as. Não se tratará de promover aptidões artísticas ou a manifestação de talentos, mas sim de cuidar do desenvolvimento global, holístico e inclusivo da criança, na relação com a arte e a criatividade.

Referências

- Costa, I. & Baganha, F. (1989). *O Fantoche que Ajuda a Crescer*. Porto: Edições ASA.
- Couto, M. (2019). *O Universo num Grão de Areia*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Ferreira, M. (2004). 'A gente gosta é de brincar com os outros meninos!': *Relações sociais entre crianças num jardim de infância*. Porto: Edições Afrontamento.
- Furman, L. (2000). In Support of Drama in Early Childhood Education, Again. *Early Childhood Education Journal. Arts and Young Children*, 27(3), 173-178. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/BF02694231.pdf>
- Pires-Antunes, C. (2017). A educação dramática na formação inicial de professores e educadores. *Revista Eletrônica Pesquiseduca*, 9(18), 248-484. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/719/pdf>
- Qvortrup, J., Bardy, M., Sgritta, G., & Wintersberger, H. (1994). *Childhood matters: social theory, practice and politics*. London: Avebury.
- Silva, I. L. (Coord.), Marques, L., Mata, L., & Rosa, M. (2016). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação.
- Tomás, C. & Ferreira, M. (2019). O brincar nas políticas educativas e na formação de profissionais para a educação de infância - Portugal (1997-2017). *Eccos-Revista Científica*, 50, 1-26. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=14109&path%5B%5D=7779>

Oficina da Cor, espaço de experimentação: as possibilidades criativas do branco

¹ Ana Nolasco

O fenómeno da cor é um bom ponto de partida para refletirmos sobre o processo criativo: a cor não existe por si só, independentemente do sujeito que a percebe. Na realidade, resulta de um encontro de muitas variáveis: a existência de luz de comprimento de onda entre 400 e 700 nm, o facto de sermos portadores de células fotorreceptoras, a memória de experiências anteriores, a própria interação das cores entre si e o contexto histórico-cultural. Do mesmo modo, o processo criativo também resulta do encontro de inúmeras variáveis, depende da percepção sensorial e é, simultaneamente, um fenómeno subjetivo e social.

Elliot Eisner, em *The Arts and the Creation of Mind* (2002), caracterizou o processo criativo como um permanente diálogo entre a ação e as ideias. Apesar de o pensamento verbal nos obrigar a separar a ação das ideias, colocando as suas diferentes manifestações numa linha temporal de forma a poder nomeá-las, estas formam um *continuum* que se prolonga nas futuras experiências perceptivas. No sentido em que o próprio processo criativo é alimentado pela memória de experiências passadas ocorridas em situações socialmente construídas, originando percepções que, por sua vez, irão traduzir-se em manifestações públicas – gestos, textos, objetos artísticos, etc. - poder-se-á considerar que o processo criativo é um processo coletivo.

Cada arte tem os seus meios de expressão próprios – os quais podem ser híbridos – constituindo uma linguagem que conduz a uma forma de pensamento que de outro modo não se articularia (Arnheim, 1954; Goodman, 1976;). Esta questão toca num problema crucial na génese da educação artística: a primazia dada ao pensamento verbal e matemático como único meio de conhecimento (Dewey, 1934). Dado que o domínio de uma técnica, como o pensamento matemático ou verbal, faz com que privilegiemos sobretudo aqueles elementos da percepção que são traduzíveis por palavras ou por números, o não desenvolvimento de outras formas de pensamento amputa-nos de uma experiência do mundo holística.

¹ Doutorada e Mestre em Estética e Filosofia da Arte pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e licenciada em Artes Plásticas - Pintura pela Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa. Encontra-se a realizar o projeto de pós-doutoramento no IADE, Universidade Europeia.

Ao contrário da divisão cartesiana tradicional entre a emoção e a cognição, António e Hanna Damásio (2006) salientaram que as descobertas da neurociência mostraram o contrário: ambos os processos, cognitivo e emotivo, interagem reciprocamente. Como notou o neurocientista, a velocidade da transmissão da informação aumentou, de forma dramática, a divergência entre os processos cognitivos e emotivos, o que pode levar a uma desumanização da sociedade pois os processos emotivos são responsáveis pelos valores que orientam as nossas ações (Damásio & Damásio, 2006).

A arte é uma das formas de ultrapassar a dicotomia entre o conhecimento e a emoção, pois desenvolve o pensamento visual (Arnheim, 1954), no qual estão envolvidos a memória e o discernimento de relações qualitativas subtis (Dewey, 1934; Goodman, 1976, criando novas metáforas as quais permitem pensar criticamente correlações e conceitos rígidos que utilizamos sem termos consciência disso (Efland 2000; Parsons, 2007).

Tomemos como exemplo alguns trabalhos realizados na unidade curricular (UC) de Oficina da Cor, da qual fui docente no ano letivo de 2015-2016, no âmbito do Mestrado em Educação Artística. Nesta UC teórico-prática foram abordadas as questões da percepção visual, da teoria da cor e da simbologia da cor, incentivando os alunos a analisarem a cor nas obras de arte, tanto teoricamente, no seu contexto histórico, como através de estudos de cor, como é exemplo a Figura 1.



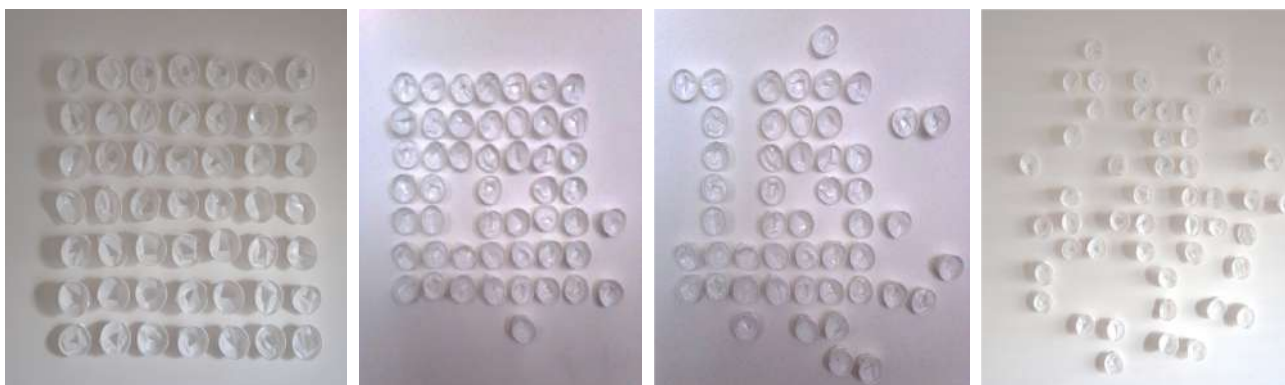
Figuras 1a e 1b. À esquerda: Tradução cromática de Campo de papoilas (Van Gogh, 1890) pelo par de complementares vermelho/verde, Hugo Lopes. Fotografia: Hugo Lopes. À direita: Campo com papoilas, Vincent Van Gogh, 1889. Fonte: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Vincent_van_Gogh_-_Poppy_field_-_Google_Art_Project.jpg

Cada aula de 4h foi dedicada a uma cor em especial, sendo a última – dedicada ao branco – o tema mais livre e interdisciplinar: era proposta aos alunos a realização de uma instalação sobre o branco, acompanhada da respetiva memória descritiva.

Figuras 2- Instalação, Ana Gonçalves

Ana Gonçalves criou uma instalação constituída por uma superfície com copos de plásticos brancos amolgados, movíveis, de forma a cada participante poder criar a sua composição (Figura 2). O efeito de luz sobre os copos brancos e sobre a superfície branca vai-se alterando conforme a luminosidade e as diferentes composições, jogando com a noção de obra aberta (Eco, 2016 [1962]) associada ao branco e passando para o participante a tarefa de cocriar a composição. Esta instalação faz-nos apreciar as qualidades estéticas de um objeto banal – um mero copo de plástico – que geralmente ignoramos, assim que reconhecido e catalogado (Dewey, 1934). Daí que seja necessária uma certa “estranheza”,

criada pela descontextualização do objeto, para vermos a beleza - também fora do domínio artístico – que existe nas coisas.



Figuras 2a, 2b, 2c e 2d. Instalação, Margarida Gonçalves. Fotografia: Margarida Gonçalves

Figuras. 3 – Instalação, acetatos e estrutura, Sílvia Viola

Sílvia Viola criou uma instalação na qual eram projetadas sobre uma estrutura modular, a partir de três pontos diferentes, imagens de interpretações de obras de artistas como Matisse, Miró e Klee. Na interseção dessas imagens, nas aberturas da estrutura, a mistura das cores originava o branco (Figura 3), através da mistura aditiva. As imagens eram constituídas por fitas de recortes de acetato, recombinaíveis entre si, entrelaçadas de forma a criar uma trama. Na memória descritiva do trabalho, é referido que procurou mostrar o oxímoro “branco colorido” e, ao mesmo tempo, exemplificar a formação do branco através da mistura aditiva.



Figuras 3a, 3b, 3c e 3d. Instalação, acetatos e estrutura, Sílvia Viola. Fotografia: Sílvia Viola

Figura 4 - # Um sítio onde pousar a cabeça, Ricardo Campos

Em #*Um sítio onde pousar a cabeça* (Figura 4), Ricardo Campos apresentou uma instalação – ainda em progresso – que documentava a transformação da imagem através da “sobreposição de fungos (que acrescentam informação à imagem) e da bactéria *pseudomonas pútrida* (que come o pigmento utilizado) ao desenho” até as imagens se tornarem brancas. Na memória descritiva do trabalho é salientado ainda o carácter metafórico atribuído à noção de “casa”, “corpo” e “branco” como forma de questionar a

passagem do tempo e da memória: a “casa” guardadora de memórias, “o corpo retratado”, imagem intemporal, “tornar-se-á pó, vazio e branco”.



Figuras 4a, 4b, 4c e 4d. #Um sítio onde pousar a cabeça, Ricardo Guerreiro Campos. Fotografia: Ricardo Guerreiro Campos.

A própria fragmentação das imagens sobrepostas indicia o processo seletivo da memória que, ao salientar um detalhe, relega os outros para o esquecimento necessário para acontecer a experiência do recomeçar, sem a qual não poderíamos compreender “o que significa continuar, durar, demorar, cessar” (Ricoeur, 2000, p. 40). Ricardo Campos utiliza aqui um método emprestado pela ciência, a experimentação metodológica: o hiato entre a pretensa objetividade da ciência e a subjetividade e volatilidade do “objeto de estudo” aponta para a impossibilidade de reter o tempo e a imagem, ao mesmo tempo que liberta a imaginação poética. A apresentação dos “desenhos vivos” incita uma percepção que se vai formando, conforme o olhar de cada espectador. O fungo – algo considerado, geralmente, destrutivo – é um elemento ativo da criação da instalação, conferindo-lhe, também, o seu aspeto aleatório.

A metáfora foi aqui um meio para ligar o conhecimento à emoção de uma forma própria aos meios de expressão artísticos: uma imagem figurativa do que, de outro modo, não se poderia apreender – o desvanecer da memória, ela própria deixada aqui “em branco”. Nestas três instalações é utilizada a metáfora do branco como renovação, oxímoro, metamorfose e morte de formas complexas, utilizando os meios expressivos da instalação. Se é certo que o processo criativo se passa num certo fluxo atemporal, ele é também informado pelo contexto histórico (Csikszentmihalyi, 1996), sendo que estas instalações

não teriam sido concebíveis sem um certo percurso evolutivo no campo da arte e a existência de um público recetivo a esse tipo de expressão artística.

Neste contexto, o processo criativo faz parte de um indispensável diálogo entre o indivíduo e a sociedade, como o branco é para a cor: refletindo todos os raios luminosos e não absorvendo nenhum, deixa em branco – e em aberto – todas as possibilidades criativas.

Referências

- Arnheim, R. (1954). *Art and visual thinking*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Csikszentmihaly, M. (1996). *Creativity Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper/Ccjlins.
- Damásio, A. & Damásio H. (2006). Brain, Art and Education. Disponível em http://educacaoartistica.dge.mec.pt/assets/01_antoniiodamasio-speechrevised.pdf
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. New York: Minton, Balch.
- Eco, U. (2016 [1962]). *Obra Aberta*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. New York: Teachers College Press.
- Eisner, E. W. (2002). *Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.
- Goodman, N. (1976). *The Languages of Art*. Indianapolis: Hackett Publishing Co.
- Parsons M. (2007) Interlude: Art and Metaphor, Body and Mind. In L. Bresler (Ed.), *International Handbook of Research in Arts Education* (pp. 533-532). Dordrecht: Springer.
- Ricoeur, P. (2000). *La mémoire, le temps, l'oubli*. Paris: Seuil.

cristina@eselx.ipl.pt
jregatao@eselx.ipl.pt

Arte e Matemática — um caminho para a integração curricular

¹Cristina Loureiro

²José Pedro Regatao

A unidade curricular (UC) de Arte e Matemática integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Artística e foi concebida com o propósito de estudar e desenvolver, do ponto de vista didático, a integração entre as artes visuais e a matemática. As artes revelam-se assim determinantes e valiosas não só para a formação integral de professores e educadores como para o desenvolvimento destes ao longo da vida. As aprendizagens artísticas associadas às aprendizagens matemáticas oferecem diversas formas de abordagem a questões habitualmente desvalorizadas ou nem sempre abordadas.

A integração curricular prevista está orientada principalmente para a formação de educadores de infância e de professores do 1º ciclo. No entanto, as temáticas estudadas são relevantes para todos os níveis de ensino.

Uma das características significativas desta UC é a parceria pedagógica responsável pela sua lecionação. Esta responsabilidade partilhada entre um docente da didática da Matemática e outro do ensino das Artes Visuais constitui uma das marcas da UC visível nos contributos que têm sido dados à investigação que lhe está associada. A referida colaboração pedagógica permitiu ultrapassar as fronteiras entre as duas disciplinas e propor um ensino mais integrado no contexto escolar.

A ligação da UC a um projeto de formação e investigação realizado na instituição, bem como a realização de alguns projetos de mestrado na área da Arte e Matemática, permitiram um desenvolvimento sustentado da UC e a sua consolidação disciplinar. A partir do sucesso das suas experiências educativas, a oferta desta UC foi alargada ao mestrado internacional *Jogo, Brinquedos e Linguagens na Educação de Infância* (PETAL), promovido recentemente pela Escola Superior de Educação (ESELx). Para além disso, o desenvolvimento desta UC permitiu a introdução de alguns conteúdos em outras UC que são oferecidas em diversas licenciaturas da instituição.

A criação e desenvolvimento desta UC constituem uma das faces da resposta que a ESELx tem vindo a dar às necessidades de formação em Educação Artística. Valoriza-se,

¹ Professora Coordenadora na ESE do Instituto Politécnico de Lisboa, especialista de Didática da Matemática. Coordenadora do projeto de integração da Matemática com as Artes Visuais — MARTE 1618. Autora de publicações e formadora no âmbito da Didática da Matemática.

² Professor Adjunto Convidado na Escola Superior de Educação de Lisboa. Doutorado em Belas Artes – Arte Pública pela Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa. Publicou dois livros e diversos ensaios sobre arte pública e educação artística. Formador no âmbito da Arte e Matemática.

assim, a articulação entre diferentes áreas do currículo e a formação de profissionais com experiências diversas que trabalhem em colaboração com artistas, conforme é recomendado por documentos fundamentais como o Roteiro para a Educação Artística (2006) ou o *Relatório para a Educação Artística e Cultural nas Escolas da Europa* (2009).

Enquadramento e Criação da UC

As ligações entre a Matemática e a Arte são muito fortes e contam já com trabalhos de grande vulto realizados por matemáticos.

Em Portugal existem alguns trabalhos nesta área que exploram as ligações interdisciplinares, designadamente na obra de Almada Negreiros, Nadir Afonso, Jorge Pinheiro e Sol Le Witt, entre outros. Algumas exposições têm dado relevância ao tema, chamando a atenção para as virtudes potenciais do cruzamento destas duas disciplinas, destacam-se as exposições de Jorge Pinheiro, na Fundação Carmona e Costa (2017), de M. C. Escher, no Museu de Arte Popular em Lisboa (2018) e, de âmbito internacional, o trabalho desenvolvido por Sol Le Witt em diversas instituições artísticas.

Em repositórios de instituições de formação científica ou académica é possível aceder a estudos muito relevantes, realizados tanto por matemáticos como por artistas, no âmbito da ligação entre a matemática e as artes visuais. A maior parte dos trabalhos referidos envolve conhecimentos matemáticos de nível superior. No âmbito de trabalhos realizados com o objetivo de divulgar a ligação entre as duas áreas, é de especial relevo o trabalho da Associação Atractor, através de um *site* dedicado à divulgação da matemática.

As breves referências anteriores sobre Arte e Matemática revelam que esta área de saber e estudo se encontra em grande progresso, para o qual muito tem contribuído o desenvolvimento tecnológico, tanto pelas possibilidades criativas que oferece, como pelas acessibilidades que proporciona para a divulgação de criações artísticas. No entanto, no que respeita à perspetiva educativa, são conhecidos poucos trabalhos realizados com crianças pequenas e dinamizados pelas suas educadoras ou professoras em Portugal.

No panorama internacional, a evolução da investigação em educação em STEM (acrónimo de Science, Technology, Engineering and Mathematics), assume-se atualmente como área fundamental de pesquisa. O foco principal das problemáticas de estudo e desenvolvimento são as ligações interdisciplinares nos processos de aprendizagem. Embora inicialmente as artes não estivessem de forma explícita contempladas nesta grande área transversal de investigação educacional, rapidamente se percebeu que a sua explicitação era indispensável, tendo o acrónimo evoluído para STEAM, tornando assim explícito o contributo da Arte e conferindo às áreas de investigação artística o seu papel nas transversalidades educativas. De uma forma sintética, STEAM EDUCATION é uma abordagem à aprendizagem que usa Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática como portas de acesso a uma formação coerente envolvendo capacidades de investigação, de diálogo e de raciocínio crítico.

Podemos afirmar que a criação da UC de Arte e Matemática decorre da associação de várias condições favoráveis. Por um lado, o amplo desenvolvimento como área de estudo a nível superior, por outro, a urgência de atenção educativa dada às áreas artísticas no âmbito da qualificação de profissionais com formações diversas e que atuam também com públicos distintos. A estes dois fatores exteriores à instituição associam-se também as condições favoráveis de existência de recursos humanos para realizar este trabalho,

nomeadamente o aumento crescente de professores das áreas artísticas na ESELx.

Traços dominantes da *Arte e Matemática*

O desenho da unidade curricular foi orientado pelo propósito de estudar, nas perspetivas das artes visuais e da matemática, uma grande diversidade de objetos e de processos operativos desenvolvidos em ambas as áreas, tendo sido estabelecidos oito grandes objetivos que caracterizam as expectativas formativas e a orientação do trabalho a desenvolver. Estes focam-se em aspetos ligados ao conhecimento e em aspetos ligados ao desenvolvimento de capacidades cognitivas.

No primeiro caso foram estabelecidos objetivos com intenção de: 1) Ampliar conhecimentos sobre movimentos artísticos e artistas; 2) Ampliar conhecimentos sobre as diversas formas de raciocínio matemático, nomeadamente, o raciocínio combinatório e a generalização; 3) Dotar os alunos de conhecimento teórico sobre processos e técnicas de representação de natureza matemática e artística; 4) Dotar os alunos de conhecimentos sobre simetria e transformações geométricas; 5) Dotar os alunos de conhecimentos inerentes à estruturação da harmonia e da proporção das formas.

No que respeita ao desenvolvimento de capacidades cognitivas, foram explicitadas orientações no sentido de: 6) Desenvolver a sensibilidade à harmonia e à proporção das formas visuais, enquanto elementos da composição artística; 7) Desenvolver capacidades de visualização e de representação; 8) Desenvolver o gosto por realizar atividades interdisciplinares com crianças e jovens.

O estabelecimento destes objetivos tão ambiciosos exigiu uma seleção criteriosa de conteúdos, que se encontram organizados em quatro grandes temas e são encarados de forma aberta e articulada como ilustra o esquema da Figura 1.

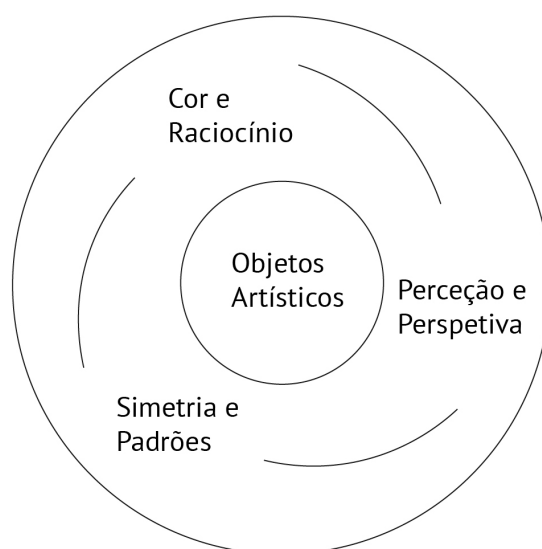


Figura 1. Temas de Arte e Matemática

A organização temática, que tem como foco os objetos artísticos, permite uma orientação metodológica flexível e acessível à diversidade dos estudantes. A flexibilidade decorre do facto de serem temáticas amplas, que conjugam saberes matemáticos e saberes artísticos, cujo aprofundamento específico pode ser realizado de acordo com os interesses

de formação dos grupos de profissionais em cada edição do mestrado. A acessibilidade a públicos com formações distintas está ligada ao potencial das composições artísticas. Estas podem ser selecionadas e apreciadas como obras de arte, de reconhecido valor, e nesse caso são valorizadas a fruição e a análise. A outra faceta da acessibilidade é a iniciação à composição artística que pode ser realizada com todos os tipos de públicos de todas as idades, com maioria de razão para os públicos infantis e jovens, em que o papel formativo da experiência é determinante para o desenvolvimento de capacidades e de conhecimentos.

Do ponto de vista metodológico, a orientação seguida é de aprofundamento multidisciplinar, a partir da realização de atividades práticas combinadas com a realização de pesquisas sobre processos e instrumentos, artistas e movimentos artísticos. Uma componente a destacar é a presença constante da arte contemporânea produzida por artistas portugueses.



Figura 2. Composição de azulejos de Querubim Lapa.
Fotografia: Cristina Loureiro e José Pedro Regatão



Figura 3. Composição de Eduardo Nery. Fotografia:
Cristina Loureiro e José Pedro Regatão

Um azulejo concebido por Querubim Lapa (Figura 2) ou por Eduardo Nery (Figura 3) constitui o ponto de partida para a realização de experiências de simetria matemática e para o estudo da arte modular. Várias composições realizadas por Jorge Pinheiro são o motivo para conhecer a obra deste artista e estudar a harmonia e o equilíbrio associados à realização de experiências de simulação e construção de curvas. Nestes exemplos, o recurso a ambientes de geometria dinâmica é um aspeto metodológico a destacar. Deste modo, contemplam-se composições e objetos artísticos que vão do desenho e pintura à escultura, passando por outras técnicas e processos de composição artística. Do ponto de vista matemático, a relação entre a bidimensionalidade e a tridimensionalidade constituem um aspeto fundamental no que respeita ao desenvolvimento do raciocínio matemático e do raciocínio visual.

Esta unidade curricular proporciona um espaço de trabalho comum para educadores, professores e outros profissionais com formações diferentes e não exige pré-requisitos em nenhuma das áreas de saber envolvidas.

Trabalhos realizados e perspectivas de desenvolvimento

A metodologia seguida que, do ponto de vista da avaliação, está associada à elaboração de portfólios pelos estudantes, tem proporcionado condições para a realização pelos formandos de vários trabalhos significativos com múltiplas potencialidades educativas para trabalhar com crianças pequenas. Destacam-se os trabalhos focados na utilização da cor e do raciocínio combinatório e os trabalhos de arte modular.

No âmbito do Mestrado em Educação Artística foram realizados dois projetos de intervenção de Arte e Matemática. Um projeto foi desenvolvido por uma educadora de infância, *A arte/expressão plástica numa inter-relação com a matemática/geometria: Um projeto no jardim de infância* (Guerra, 2013), e o outro por uma artista plástica, *Educação artística e matemática: uma experiência de ensino no 1.º ciclo do ensino básico* (Gonçalves, 2017).

O desenvolvimento desta unidade curricular esteve associado à realização de um projeto de investigação coordenado por um dos docentes da unidade: MARTE 1618. Este projeto associou a investigação à realização de diversas oficinas de formação contínua, nas quais foram realizadas várias experiências com crianças de jardim de infância. O projeto permitiu encarar a orientação didática da interdisciplinaridade entre a matemática e as artes visuais sob novos pontos de vista. Destacamos o valor dos trabalhos realizados pelas crianças com as suas educadoras. Estes trabalhos, podem ser considerados como projetos artísticos em que é possível identificar analogias entre os processos vividos pelo grupo e aqueles vividos por artistas (Regatão & Loureiro, 2019). Estes projetos artísticos foram encarados como fator de integração e inclusão, nos quais se atende às dimensões individuais e coletivas na produção de composições plásticas. A dimensão coletiva na criação plástica tem dado contributos enriquecedores para compreender a inclusão na prática das artes, valorizando o papel das diferenças individuais e o respeito mútuo. Estas dimensões são muito relevantes no âmbito das aprendizagens sociais.

Relativamente à matemática, é possível identificar aspetos significativos do desenvolvimento do raciocínio geométrico e visual (Loureiro, 2018). Quanto às técnicas e processos de composição, o Pop-Up surge como a prática artística mais relevante e promissora (Figura 4), com um estimulante grau de sucesso junto da comunidade escolar (Loureiro & Regatão, 2019).



Figura 4. Composição Pop-Up. Fotografia: Paulo Andrade

Na reflexão que fazemos após várias edições da unidade curricular e com base nos projetos realizados, apontamos algumas conclusões sobre os contributos para o desenvolvimento da integração educativa destas duas áreas de conhecimento que podem ser organizadas nos seguintes aspetos: i) dimensões da criação do objeto artístico em toda a sua riqueza plástica; ii) dimensões do conhecimento matemático sobre raciocínio combinatório, simetria e estruturas geométricas; iii) processos de desenvolvimento do raciocínio visual; iv) valores artísticos das composições plásticas criadas pelas crianças. A continuidade da unidade curricular bem como dos projetos a ela ligados permitem-nos afirmar com confiança que a ligação entre Arte e Matemática é muito inspiradora para trabalhar com crianças e jovens e constitui uma área de investigação em franco desenvolvimento.

Referências

- Gonçalves, A. M. (2017). *Educação artística e matemática: uma experiência de ensino no 1.º ciclo do ensino básico*. [Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/8410>
- Guerra, C. (2013). *A arte/expressão plástica numa inter-relação com a matemática/geometria: Um projeto no jardim de infância*. [Dissertação de mestrado. Escola Superior de Educação de Lisboa]. Repositório Científico do Instituto Politécnico de Lisboa. <http://hdl.handle.net/10400.21/3646>
- Loureiro, C. (2018). Estruturação em geometria: contributos para caraterizar e desenvolver o conceito didático. In A. Carneiro-Barrera & A. Díaz Román (Eds.), *Avances en Ciencias de la Educación y del Desarrollo*, 2018 (pp. 566-572). <http://hdl.handle.net/10400.21/10467>
- Loureiro, C. & Regatão, J. P. (2019). Criação e construção de Pop-Up – Uma prática pedagógica interdisciplinar entre as Artes Visuais e a Matemática. *Revista Interações*. 15(50) 69-91. <https://revistas.rcaap.pt/interaccoes/issue/view/PDF>
- Regatão, J. P. & Loureiro, C. (2019). Criação de Objetos: Abordagem Interdisciplinar entre a Matemática e as Artes Plásticas. In J. P. Queiroz (Ed.), *Olhar, Perceber, Criar, Intervir: VIII Congresso Internacional Matéria-Prima*, (pp. 349-361). Faculdade de Belas-Artes da Universidade de Lisboa & Centro de Investigação e Estudos em Belas-Artes. <http://hdl.handle.net/10400.21/10476>

Modelo de ação participativa no ensino do Design

¹ Cátia Rijo

Introdução

A Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias (AVT) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx) do Instituto Politécnico de Lisboa integra no seu plano de estudos a UC Projeto II, composta pelo módulo em Design de Produto e Design de Interação. No segundo semestre do ano letivo 2017/18 o trabalho desenvolvido nesta UC foi subordinado ao tema “Alma e identidade: Olaria pedrada de Nisa – um património por descobrir”, tendo como caso de estudo a técnica da Olaria Pedrada de Nisa. Para o desenvolvimento deste projeto aplicou-se a metodologia *practice-based* (Candy, 2006) para aferir até que ponto esta metodologia promove a aquisição do conhecimento e de um *know-how* quase em extinção.

O design e o artesanato entrincheiraram-se muito na sociedade moderna e, como tal, é um desafio persuadir os designers modernos a abraçar as abordagens mais tradicionais impopulares, como é o caso da cerâmica incrustada de quartzo de Nisa. Por forma a contrariar a tendência, propôs-se esta técnica como temática de trabalho para promover uma abordagem de colaboração entre professores, alunos, artesãos e a comunidade de Nisa.

A técnica da Olaria Pedrada de Nisa encontra-se em risco de extinção, uma vez que há cada vez menos pessoas dispostas a continuar esta técnica, existindo atualmente apenas três oleiros no ativo. Tendo em conta que uma das razões pelas quais algumas práticas culturais se extinguem é o declínio da sua popularidade devido a circunstâncias sociológicas, a implementação de uma prática colaborativa entre o artesanato e o design poderia claramente constituir-se como uma mais-valia. Esta técnica consiste na incrustação de quartzo na argila para a tornar mais resistente e aumentar a sua porosidade, o que proporciona à forma de arte uma maior resiliência a diferentes elementos ambientais, como a temperatura. Atualmente a técnica permanece predominantemente em Portugal, mais concretamente em Nisa, uma vila no Alto Alentejo perto da fronteira espanhola.

¹ Doutorada em Design pela Faculdade de Arquitetura de Lisboa, é professora adjunta da Escola Superior de Educação de Lisboa onde leciona na área de Design. Atualmente é presidente da Image Research Network, coordenadora da linha de investigação em Arte e Design do CIED e integra a equipa de coordenação da licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias.

Modelo de Ação Participativa

A imersão dos estudantes nas comunidades locais fomenta o conhecimento da comunidade local, da sua cultura, conhecimento, identidade e memória e este conhecimento é um dos elementos cruciais no desenvolvimento de um projeto. A observação e o cumprimento da cultura material e imaterial local, do conhecimento incorporado, das técnicas, das matérias-primas e de quaisquer tecnologias regionais depositadas nas atividades produtivas são fatores a ter em consideração na aplicação de um modelo de ação participativa.

Considerando uma visão do mundo e os recursos investigativos provenientes de vários ramos do design, das artes visuais e dos agentes locais, é permitido aos alunos reenquadrar os problemas emergentes e observá-los de diferentes perspetivas e refletindo sobre os seus vários níveis de complexidade. Tal imersão irá encorajar e conceber um produto material e imaterial com a comunidade. Desta forma, o projeto irá descentralizar o processo de design do estudante e passa a centrar-se mais no utilizador e nos contextos de produção e utilização, estando desta forma acrescentar-se valor na conceção do produto criado.

O projeto “Alma e identidade: Olaria pedrada de Nisa um património por descobrir”

O desafio lançado aos alunos propunha i) a conceção de um *pack* ou sistema promocional da Olaria Pedrada de Nisa, tendo presente o intuito de criar interação, quer com a comunidade quer com agentes externos, considerando o seu background cultural e identitário, ii) os alunos teriam de desenvolver uma proposta capaz de promover e divulgar a Olaria Pedrada de Nisa tendo em conta o mercado contemporâneo, com uma comunicação e promoção junto das faixas etárias mais jovens, turistas do Património em causa, iii) cada projeto deveria avaliar o impacto do produto ou do sistema/serviço concebido junto do público/comunidade, atendendo a fatores humanos de inclusão social e geracional, bem como a fatores de sustentabilidade, iv) as propostas deveriam considerar variáveis como a portabilidade e consequente mecânica do seu sistema como a fácil distribuição, relação preço/qualidade e interação com o consumidor final (design centrado no utilizador).

Este projeto teve como objetivos a possibilidade da interação dos alunos em processos colaborativos, não apenas numa dinâmica de grupo interno em sala de aula só com os professores, mas estendendo o trabalho colaborativo aos agentes externos locais, por forma a possibilitar o trabalho em equipa; fomentando a descoberta de novos projetos, por meio da imersão na comunidade e nos seus valores inerentes, tirando partido das valências locais e dos artesãos. Pretendia-se que os alunos desenvolvessem competências criativas e interação face às exigências e desafios do trabalho conjunto, bem como de compreensão de quais são as competências necessárias para a realização de um projeto em design, no terreno, através de um processo de cocriação e co-trabalho (Christensen et. al, 2017).

O trabalho desenvolveu-se em quatro momentos distintos: primeiro, o grupo de professores envolvidos nesta UC (Cátia Rijo, Helena Grácio e Joana Ferreira) organizou uma visita à vila de Nisa, para um primeiro contacto dos alunos com a mesma, por forma a facilitar o seu enquadramento e contexto (Figura 1).



Figura 1 – Visita dos alunos da UC Projeto II à vila de Nisa e ao Oleiro Pequito, 2018. Fotografias: Cátia Rijo

Este enquadramento é de extrema importância para o desenvolvimento do conceito do projeto, para a compreensão dos alunos de todas as condicionantes não só a nível da técnica, mas também da vivência dos oleiros. Tratou-se de um momento inicial de pesquisa básica onde se solicitava somente o registo empírico da envolvente, nas diversas dimensões que ao estudante fosse possível perceber. A apreensão deste conhecimento imaterial predispõe os alunos para um pensamento mais criativo.

O segundo momento ocorreu já em sala de aula, onde os alunos trabalharam em pequenos grupos juntamente com o docente na investigação e no desenvolvimento de ideias, sendo sempre reforçado que, como a identidade cultural desempenha um papel fulcral na identificação do indivíduo com o espaço, é nosso dever divulgar e preservar este legado para as gerações futuras, perpetuando a identidade da comunidade local, que sintetiza em si a sua história com um código que evoca a nossa personalidade (Rijo, 2014). Percorrendo as diversas dimensões envolvidas, analisa-se e desenvolve-se o estado da arte; o estudo de materiais, de técnicas e de tecnologias onde a fase de investigação é comunicada através do *sketching*, abordando questões sobre ergonomia, fatores humanos, mercado e o público-alvo (Figura 2).



Figura 2 – *Sketching* dos alunos Inês Vicente e João Martins do 2º Ano da Turma M, da licenciatura em AVT, 2018. Fotografias: Cátia Rijo

O terceiro momento caracteriza-se por uma nova imersão no contexto local, onde um grupo voluntário de estudantes e professores da UC acima mencionados voltaram ao terreno, numa residência artística de dois dias junto da comunidade local, sob a premissa da investigação aplicada e do design *com* a comunidade.

O último momento culmina com o regresso à sala de aula, onde se observou que os estudantes que estiveram em residência sentiram necessidade de reformular as ideias previamente concebidas, reforçando a nossa premissa: os alunos em contacto com as comunidades locais adquirem um *know-how* e vivências e experiências que são muito difíceis de ser replicadas em sala de aula, fomentando uma apreensão natural de um conhecimento empírico.

Resultados

Apresentam-se alguns dos resultados obtidos no final do processo de trabalho que se tem vindo a descrever. É visível, primeiro que tudo, uma diferente interpretação do mesmo *briefing* pelos diferentes grupos de trabalho originando uma grande diversidade de trabalhos propostos. Seria de esperar que estes apresentassem somente diferentes formas de peças em barro. No entanto, os alunos, através deste processo de cocriação e co-colaboração, tiveram a capacidade de interpretar este património de uma forma ainda não pensada, mas de responsabilidade social. Tal reforça a ideia que a difusão do conhecimento e do património material e imaterial se pode assumir de outras formas para além da tradicional e conhecida olaria pedrada de Nisa, perpetuando igualmente a memória e a vivência local (Figura 3).

Assumem-se deste modo alguns dos pontos pertinentes de interceção da visão e da ação de alunos, docentes, artesãos e a respetiva comunidade, reforçando o interesse e a pertinência quer deste projeto quer das metodologias de trabalho empreendidas.



Figura 3 – Diversidade de trabalhos finais apresentados na UC Projeto II no final do semestre. 2018.
Fotografias: Cátia Rijo

Constata-se também que o trabalho apresentado pelos voluntários na fase de imersão final em contexto local foi a mais diversificada, percebendo-se claramente as propostas submetidas pelos indivíduos que tomaram parte nas duas residências como as mais criativas e adequadas.

Conclusões

Uma das funções do *designer* é conseguir retratar as características diferenciadoras da cultura (material e imaterial) e do património (material e imaterial) de forma perceptível aos recetores/utilitários. O *designer* é um profissional que contribui para que esta diversidade cultural e patrimonial seja entendida pelo maior número de pessoas possível por forma a conseguir preservá-lo a um nível intangível. Com este pensamento em mente, desenvolveu-se um projeto com base no património em risco de extinção, a Olaria Pedrada de Nisa, acreditando que este pode ser revitalizado através da sua incorporação no meio académico com uma nova abordagem metodológica no campo disciplinar do *design*, contribuindo positivamente para a sua salvaguarda.

O processo de trabalho desenvolveu-se através da metodologia de investigação-ação,

tendo os resultados finais evidenciado a importância de os estudantes vivenciarem e experienciarem diferentes contextos educativos, o desenvolvimento prático experienciado em grupo e a transferência da experiência vivida e trazida do contexto real para a sala de aula. Foi objetivo dos docentes promover aprendizagens relativas à preparação e implementação de um projeto em *design* com base na experiência e na sensibilização para um património em vias de extinção através de uma metodologia assente num modelo de ação participativa.

No final do projeto, e analisando os resultados, concluiu-se que utilizando esta metodologia é possível mobilizar o conhecimento adquirido no decorrer da UC e aplicá-lo num trabalho prático em contexto reais, tendo sido a metodologia escolhida um fator primordial na facilitação da aquisição dos diversos conhecimentos (práticos e teóricos) bem como um veículo facilitador para os alunos percecionarem uma realidade desconhecida.

Referências

- Candy, L. (2006). *Practice Based Research: A Guide*. Sydney: University of Technology.
- Christensen, B. T., Ball, L. J., & Halskov, K. (2017). *Analysing design thinking: studies of cross-cultural co-creation*. Leiden, The Netherlands: CRC Press/Balkema.
- Rijo, C. (2014). A Identidade dos espaços e o design: uma questão de responsabilidade social. *Revista I.E.* Maio.

Educação Artística em Contextos Extraescolares Diagnóstico Sobre[Tudo]

¹ Kátia Sá
² Natália Vieira

A unidade curricular (UC) Educação Artística em Contextos Extraescolares (EACEE) estrutura-se em torno do papel da educação artística, conceção e desenvolvimento de projetos e iniciativas de educação extraescolar. Objetos teatral e plástico são pretextos e substância para desenvolver e expandir processos educativos, numa abordagem quer teórica, quer metodológica. Os conteúdos programáticos desta UC prendem-se com: i) Educação, contextos sociais e culturais em comunidade, englobando educação formal, não formal e informal no quadro da aprendizagem ao longo da vida; ii) A cultura para além da escola: projetos educativos no contexto da atividade cultural, através da caracterização de projetos, iniciativas e experiências e da recolha e partilha de informação de contextos reais; iii) Construção de um projeto de educação artística, enfatizando a importância do diagnóstico em contexto real, identificando necessidades e potencialidades, concebendo um plano de ação/implementação e subsequentes metodologias de avaliação de projeto. Esta UC é composta por sessões expositivas, experiências no terreno (visitas, palestras, espetáculos) e reflexões em grande grupo, que visam proporcionar matéria para posterior ideação, em pequenos grupos, de projetos que integrem processos criativos de âmbito comunitário, extraescolar, perspetivando-os num contexto integrador das várias linguagens artísticas, respondendo às necessidades diagnosticadas. Apelamos a cruzamentos entre linguagens artísticas, pois a experiência tem-nos mostrado que as estratégias encontradas permitem e impulsionam a conceção e implementação de diagnósticos originais e participados, em contextos reais. Projetos que integrem processos criativos de âmbito extraescolar, num contexto integrador das várias linguagens artísticas, devem dar resposta às necessidades diagnosticadas. A qualidade do diagnóstico interfere diretamente com a qualidade dos projetos de educação artística não formal – importando conhecer a

¹ Licenciada em Escultura, Mestrado em Arte Multimédia, Doutoramento em Multimédia em Educação. Professora Adjunta Convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, onde leciona na Licenciatura em Artes Visuais e Tecnologias e nos Mestrados de Educação Artística e de Educação Social e Intervenção Comunitária.

² Obteve o título de Especialista em Teatro e Comunidade pelo Instituto Politécnico de Lisboa em 2019. É Professora Assistente Convidada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, no domínio de Teatro, desde 2008. Exerce profissionalmente atividades no âmbito do Teatro Comunitário desde 1999.

condição do outro, no contexto, antes de propor e/ou atuar, apurando disponibilidades, vontades e recursos. Se o mais importante é percebermos “como desenhar experiências para que a aprendizagem verdadeiramente suceda” (Acaso, 2015) então, a qualidade da educação artística dependerá sobretudo da qualidade dos diagnósticos – os projetos terão de ter em conta o seu contexto e tempo.

Temos visto, com satisfação, que alguns dos projetos nascidos têm depois a sua implementação em contextos reais que serviram de base ao diagnóstico na ideação dos projetos. São processos em que os participantes se revelam e ampliam através, também, do reconhecimento exterior.

Os diagnósticos participativos viabilizam a entrada e recolha de dados efetivos, no contexto, essenciais à posterior ideação de projetos, adequados e assertivos, que respondem às necessidades diagnosticadas. A conceção e implementação de diagnósticos originais e participados viabilizam o desenho de projetos de educação/intervenção, numa perspetiva inclusiva, de democracia cultural e educação ao longo da vida.

Num diagnóstico participado a resposta adequa-se, flexibiliza-se. A ação passa a ser o motor de busca, forma de pensar, questionar, ouvir, partilhar, optar, formular, amadurecer e testemunhar. Do diagnóstico urge a resposta, a ação.

Ao momento da redação deste texto, a quarentena e os múltiplos estados de emergência em vários países do mundo motivaram a resiliência nas várias áreas que compõem o tecido das nossas sociedades. A educação artística, não formal, colaborou com esta necessidade de construir um diagnóstico participado, global, que mapeasse o estar de cada pessoa, cujos desafios assentaram na empatia, comunicação, cumplicidade, pensamento crítico e pensamento criativo.

Nem só filósofos ou sociólogos³ analisaram, subjetivamente, este momento, também artistas e educadores propõem a tradução sensível deste confinamento, cujos olhares – político, social, poético e patético – emergem em ações múltiplas, neste espaço público, virtual, não formal.

Escrevemos este texto numa fase em que, confinadas às nossas casas e ecrãs, vemos multiplicarem-se as partilhas de imagens e relatos de projetos de educação artística que continuam a fazer o seu caminho.

Foi assim, mediante um diagnóstico, com escala global – imperativo, absurdo, distópico – que se (re)desenharam propostas participativas de educação/ criação artística.

Mencionamos alguns projetos, quer por termos participado neles, quer por termos estado, simplesmente, atentas:

-MANIFESTA-TE⁴, artes e educação, promovido pela Terceira Pessoa, integra as Academias Gulbenkian do Conhecimento e pretende desenvolver competências sócio-emocionais – criatividade, pensamento crítico e comunicação – dirigido a jovens dos 13 aos 16 anos, manteve as sessões com os jovens online;

- Acesso Cultura⁵ Associação Cultural que promove o acesso – físico, social e intelectual – à participação cultural, interveio com propostas participativas de reflexão sobre o futuro

³ “Philosopher en temps d’épidémie” disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCzTZ-8_rNTIE3B9HxNxepNg

⁴ Terceira Pessoa é uma estrutura que desenvolve projetos artísticos, com especial enfoque nas artes performativas e dos cruzamentos disciplinares, Castelo Branco. <http://terceirapessoa.pt/projetos-educativos/manifestate/>

⁵ Acesso Cultura, associação sem fins lucrativos de profissionais da cultura e de pessoas interessadas nas questões de acesso. <https://acessocultura.org/>

⁶ Oficinas do Convento – Associação Cultural de Arte e Comunicação é uma associação cultural sem fins lucrativos, tem a sua sede social no Convento de S. Francisco, em Montemor-o-Novo. <http://www.oficinasdoconvento.com/?p=15890>

da participação cultural, em encontros online, lançando questões como, por exemplo, o que nos faz refletir, o que é que nos inspira neste momento tão atípico que estamos a viver?;

- InstruAction⁶ – Enunciados Poéticos para Montagem Doméstica – proposta da Breve-Mente – no âmbito das Oficinas do Convento - Associação Cultural de Arte Comunicação lançou propostas de participação e interrogação do público, em confinamento: “como materializar objetos e propostas artísticas tridimensionais na era dos suportes digitais? Como encontrar formatos disruptivos para discursos em ambientes domésticos? Como converter o observador em comissário, exaltando a sua participação na criação e interpretação?”;

- "Quanto tempo tenho que esperar para que a realidade se torne extraordinária?" – pelo PhotoBook Club Lisboa – enquanto durar o Estado de Emergência, em território português. Criar uma publicação, em torno da fotografia, tornando público o seu processo, através do Facebook⁷. Pensar a pandemia e o confinamento social, através da imagem fotográfica, enquanto diagnóstico participativo e sensível do momento que experienciamos (figura 1). Todas as abordagens incidem sobre o momento atual. Comungando do vigente diagnóstico pandémico, adaptaram-se e reagiram mantendo as suas atividades educativa e cultural, mesmo que sem recurso aos meios presenciais. Estes projetos constituem-se numa espécie de diagnóstico participado, do sensível, reflexão conjunta através da prática e criação partilhada, sobre o presente momento.



Figura 1. “Quanto tempo tenho de esperar para que a realidade se torne extraordinária?” – Projeto #15. Fonte: Página de Facebook do PhotoBook Club Lisboa.

⁷ Photo Book Club Lisboa é uma organização conjunta do THE PORTFOLIO PROJECT, da IMAGERIE e do NOW_Beato - dinamizado localmente pelos fotógrafos Arlindo Pinto, Elisabeth Vieira Alvarez, Magda Fernandes, Paula Arinto, Susana Paiva e pelo designer Fernando Mendes, tendo como objectivos a promoção, reflexão e discussão em torno do livro de fotografia. <https://www.facebook.com/photobook.club.lisboa/>

Os encontros virtuais permitem a quem participa manter contacto com outros, que comungam dos mesmos interesses e questionamentos. Temos consciência de que muitos dos projetos de educação artística no âmbito da educação não formal são desencadeados a partir não só do interesse pelas próprias linguagens artísticas que aí se desenvolvem, mas também pela componente social, a partir da necessidade ou vontade de estar com “o outro” e das respostas que essas oportunidades proporcionam, a cada participante e a cada comunidade. É nesta dimensão que a continuidade dada aos projetos, apesar do isolamento físico a que estamos civicamente obrigados, faz sentido. Mais do que nunca, importa que cuidemos uns dos outros, importa ter consciência dos grupos, dos contextos em que se opera. Mais do que aprender novas técnicas, mais do que avançar para a finalização de um produto artístico, é necessário estar com os outros, saber quem mais precisa de falar, de ouvir, de estar em contacto e, eventualmente, continuar a criar, a exercitar, a expandir(-se).

Peter Brook (2014) fala no Teatro como a própria vida, concentrada e vista através de um microscópio e diz ainda que o teatro, ao permitir olhar a vida através de um microscópio, a condensa e a revela.

Difícilmente pensaríamos em Teatro à distância, porque Teatro é uma arte do aqui e do agora, da efemeridade, uma atividade que requer presença física, toque, partilha, olhos nos olhos, cheiro... No entanto, um pouco por todo o mundo, os participantes encontram novas formas de (re)estabelecer esse encontro. Mencionamos apenas dois projetos que partiram de um diagnóstico inicial sólido, que permitiu ir ao encontro das necessidades, quer dos contextos, quer das pessoas que deles fazem parte.

O projeto de formação e(m) Teatro Comunitário da Boutique da Cultura⁸ (Carnide, Lisboa) começou a esboçar-se há dois anos e, à data do início do estado de emergência, tinha já dois espetáculos criados de raiz, apresentados ao público, e preparava-se para estreiar o terceiro espetáculo; o projeto do Coletivo A Tribo⁹ (Mafra) vai já no seu sexto ano de existência, contando com mais de uma dúzia de criações no âmbito do Teatro Comunitário e estreou recentemente um espetáculo online. Fizemos uma breve recolha de testemunhos sobre a importância das plataformas virtuais na continuidade dos encontros entre participantes e dinamizadores destes projetos (figura 2).



Figura 2. Novos tempos, novos palcos – Ensaios dos grupos referidos via plataformas virtuais. Fotografias: Natália Vieira

⁸ Associação Cultural sem fins lucrativos, sediada em Carnide, Lisboa. <https://www.boutiquedacultura.org/>

⁹ Grupo de Teatro Comunitário sediado em Mafra. <https://colectivoatribu.pt/>

Os depoimentos dos participantes do grupo resultante do curso de Teatro da Boutique da Cultura parecem-nos especialmente significativos se tivermos em conta o diagnóstico do próprio contexto (tabela 1). O grupo é composto por pessoas dos 24 aos 74 anos, com profissões muito distintas, sendo o gosto por fazer teatro aquilo que as une, desde o início. Enquanto alguns dos elementos tiveram de continuar a deslocar-se diariamente para os seus locais de trabalho, outros ficaram em casa em regime de teletrabalho, alguns sozinhos e, outros ainda, sendo aposentados, ficaram em casa, também sozinhos. Todos os elementos sabem a importância da sua presença no grupo, não só nestas circunstâncias, mas em todo o processo de descoberta, criação e cooperação. Vários foram os que se socorreram do grupo para conseguirem comunicar através de novas plataformas virtuais. Temos o caso exemplar de L.M. que, não tendo inicialmente forma de contactar com o grupo via Zoom, recorreu aos colegas para que lhe instalassem remotamente a plataforma no seu computador de casa.

“Em tempos de isolamento, sair de casa sem sair, em contacto à distância com os nossos colegas do teatro, faz com que sintamos que a vida continua, apesar de o ‘normal’ ainda não estar de volta. Ajuda a que o isolamento seja só físico e não emocional, e a que continuemos a dedicar-nos aos outros e às nossas paixões, da forma que podemos. Rimos, e não sozinhos, e continuamos assim no processo de criação e descoberta, tão importante para nos estimularmos em tempos incertos.”

(C. G. B.)

“Sabemos que o teatro é feito mão na mão, cena e contracena, tal como os bairros e as ruas. Mas também sabemos que todas estas comunidades peculiares se adaptam, contorcem e brotam contra adversidades. Por isso, nos adaptamos também e encontramos, no dia-a-dia, novas formas de experimentar e manter, de criar. Não é o ideal, mas estes encontros digitais dão-nos afetos e palavras necessárias para brotar de novo. Com menos medo, mais esperança e mais comunidade em nós, até ao regresso dos abraços.” (M. F.)

Tabela 1. Testemunhos de elementos do grupo de teatro sobre a continuidade do trabalho à distância.

As autoras deste texto têm a forte convicção de que a educação artística é fundamental para todos e deve estar presente ao longo da nossa vida, fomentando comunicação, sensibilidade, criatividade e sentido crítico. Essencial à nossa existência, deverá constituir-se num espaço de abertura, questionamento, ânsia, consciência, imaginação, ação plural, empatia, conexão e criação. Recentemente, num artigo publicado no jornal *El País*, Maria Acaso sublinhou: “La educación artística es un proceso complejo que impulsa el pensamiento crítico para que seamos capaces de analizar conscientemente la información que nos rodea y podamos ser ciudadanos y ciudadanas libres en nuestros pensamientos y nuestras decisiones” (Acaso, 2020).

Cultura e educação artística são empoderamento. Na atual situação epidemiológica do país e do mundo são muitos aqueles que reforçam essa convicção¹⁰.

O filósofo Edgar Morin (2020), em entrevista ao jornal francês *CNRS*, reiterou que na vida devemos “esperar o inesperado”, que as certezas são uma ilusão.

No vigente quadro pandémico, educadores e/ou criadores, das diferentes áreas artísticas, ainda que confinados, firmam resiliência, baseada em adaptação, imaginação, flexibilização da comunicação e viabilizam a continuidade de projetos — os que já mantinham em curso, ou os que criaram em pleno confinamento social global. Não estagnaram, rodearam

¹⁰ O jornal Público fez referência ao manifesto lançado por artistas em defesa da cultura após-pandemia. Disponível em <https://www.publico.pt/2020/04/22/culturaipilon/noticia/covid19-artistas-lancam-manifesto-defesa-cultura-apos-pandemia-1913412?fbclid=IwAR1Y2K7dR-AxXVUkcUNMIkHCLWy2jgUzCqkBGRCffFigHX-wNrG5teY0>

barreiras e projetaram-se na incerteza, motivando reflexão com a mesma intenção de analisar conscientemente o momento presente e tanta e diversa informação/ sensação/ emoção – externa e/ou interna – a que o momento instigou.

Referências

- Acaso, M. [TEDx Talks]. (2015, fevereiro 23) ¿Cómo cambiar el paisaje de la educación? María Acaso en TEDxBarcelonaED. [ficheiro vídeo]. Disponível em <https://youtu.be/ZFWG8zBmUXM>
- Acaso, M. (2020, março 27) Por qué tanto papel higiénico no podía ser bueno. De las asignaturas ‘maría’ –Educación plástica y visual, música y educación física – y su inusual importancia estos días. El País. Consultado em março 30, 2020 em: <https://elpais.com/sociedad/2020-03-27/por-que-tanto-papel-higienico-no-podia-ser-bueno.html>
- Brook, P. (2014, 17 de outubro). *El teatro es un microscopio para observar la vida*. Disponível em <https://elcultural.com/Peter-Brook-El-teatro-es-un-microscopio-para-observar-la-vida>
- Morin, E. (2020, abril 6) «Nous devons vivre avec l'incertitude». *CNRS Le Journal*. Consultado em março 30, 2020 disponível em: https://lejournel.cnrs.fr/articles/edgar-morin-nous-devons-vivre-avec-lincertitude?utm_term=Autofeed&utm_medium=Social&utm_source=Facebook&fbclid=IwAR28XhDPLJSdPBFOqiEgUXqpUjL1syEKb4Tt0cvPvokd0WdijZT3cgGZZKE#Echobox=1586189049

A Arte como ferramenta de inclusão social e desenvolvimento comunitário: alguns programas

¹ Ana Gama

Não há arte sem comunidade nem comunidade sem arte.
Jorge Barreto Xavier (2015, p.3)

A Educação Artística: o ponto de partida para a inclusão social e o desenvolvimento comunitário

Até ao início do século XX, a Educação Artística tinha como grande objetivo a formação de artistas e de uma elite cultural, essencialmente aristocrata. Este paradigma começa a alterar-se com o aparecimento de movimentos artísticos que defendem a criação artística como elemento gerador de pensamento e um espaço de liberdade para o indivíduo. Esses processos criativos assumem um papel importante no desenvolvimento humano integral e na educação, incidindo principalmente sobre a infância e o contexto escolar (González, 2016). Porém, atualmente, a Educação Artística

extravasa o âmbito escolar e afirma-se, crescentemente, em contextos educativos não formais e informais, através de abordagens artístico-pedagógicas com diferentes focos, entre os quais o desenvolvimento criativo e das linguagens artísticas, o conhecimento e a preservação cultural e patrimonial, a integração social e a intervenção terapêutica. (Falcão et al., 2016, p.207).

Eisner (1995, citado por González, 2016) define dois tipos de modelos de Educação Artística: os modelos essencialistas e os modelos contextuais. No caso dos primeiros, a Arte facilita a aprendizagem que só se consegue através dela, gera conhecimentos e experiências que outras disciplinas não conseguem e tem um valor em si mesma com conhecimentos que lhe são exclusivos. No caso dos segundos, a Arte preocupa-se

¹ Doutorada em Administração e Política Educacional pela Universidade de Lisboa/Instituto de Educação. Professora Adjunta. Leciona em várias licenciaturas e mestrados e integra as coordenações da Licenciatura em Música na Comunidade e do Mestrado de Administração Educacional. Áreas de investigação: Políticas Públicas de Educação, Intervenção Comunitária.

com tudo o que se pode aprender de forma colateral a si, constitui o veículo de auto expressão impulsionador do pensamento criativo (González, 2016). É nestes segundos modelos que a Arte é entendida como uma ferramenta para a transformação social, para a inclusão social e para o desenvolvimento comunitário (Barragán & Moreno, 2004). Assim, quando os projetos se desenvolvem no âmbito da Arte no sentido de promover a inclusão social e o desenvolvimento comunitário defendemos, tal como Eisner (1995, citado por Barragán & Moreno, 2004), que eles não pretendem ensinar Arte, mas servem-se dela para promover processos de melhoria de inclusão, bem-estar e desenvolvimento social das comunidades.

Por outro lado, também consideramos que “a educação artística é um processo complexo que impulsiona o pensamento crítico para que sejamos capazes de analisar conscientemente a informação que nos rodeia e possamos ser cidadãos e cidadãs livres em nossos “pensamentos e nossas decisões” (Acaso, 2020). São nesses processos artísticos” que as comunidades tomam consciência dos seus problemas e constroem um pensamento crítico sobre os mesmos no sentido de tomarem decisões para a sua resolução. Para o desenvolvimento destes processos, os projetos devem envolver a criação de um trabalho artístico que resulte da colaboração entre artistas profissionais com a comunidade, sustentando-se na Arte Participativa ou na Arte Comunitária (Matarasso, 2019).

Programas de promoção da inclusão social e de desenvolvimento comunitário: alguns exemplos

O desenvolvimento de projetos artísticos associados ao desenvolvimento comunitário e à inclusão social tem sido crescente, exemplo disso são os livros publicados por François Matarasso (2019), Hugo Cruz (2015) e Jorge Barreto Xavier (2011). Este fenómeno em Portugal resulta, não só das próprias dinâmicas que são desenvolvidas nos territórios entre os vários atores (organizações do 3.º sector; autarquias; serviços educativos; escolas; entre outros), mas também do surgimento de vários programas que visam a inclusão social através das Artes e a promoção do desenvolvimento comunitário. No caso dos programas que visam a inclusão social através das práticas artísticas, a nível nacional, apresentamos como exemplos o Programa Partis – Práticas Artísticas para a Inclusão Social, promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian, e o programa PARTIS & Art for Change, também promovido por esta fundação em parceria com a Fundação “La Caixa”. O primeiro programa, criado em 2014, aprovou 48 projetos nas primeiras três edições, em várias áreas artísticas (música, teatro, dança, artes plásticas, arte pública, entre outras), junto de comunidades e territórios com diversas problemáticas (jovens reclusos, jovens surdos, jovens que vivem em bairros problemáticos, entre outras)². No caso do segundo, ele foi criado em 2020 e ainda se encontra numa fase de submissão de candidaturas.

Existem também outros programas que visam a inclusão e a coesão social, e embora não explicitem que a intervenção tenha que ser realizada através das Artes, alguns dos projetos mobilizam-nas como ferramenta de intervenção, sendo um desses exemplos o Programa Escolhas. Criado em 2001, é um programa governamental de carácter nacional, promovido pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no Alto Comissariado para as Migrações. Atualmente na sua 7.ª geração, já financiou mais de cinco centenas

² Dados disponíveis em <https://gulbenkian.pt/programas/programa-gulbenkian-coesao-e-integracao-social/inovacao-e-investimento-social/partis/>.

³ Dados disponíveis em www.programaescolhas.pt.

de projetos, em que muitos foram desenvolvidos no campo das Artes (por exemplo, *Eu Amo SAC*, *“Alto Impacto” Galeria de Arte*, *Há Escolhas no Bairro*, *IntendArte* e *Integr.art*³). Um outro exemplo, ainda que de âmbito municipal, é o Programa BIP/ZIP – Parceiras Locais, promovido pela Câmara Municipal de Lisboa. Com a finalidade de financiar projetos que visem o reforço da coesão social e territorial através de uma parceria ativa entre habitantes e parceiros dos 67 Bairros e Zonas de Intervenção Prioritária (BIP/ZIP), este programa já aprovou 353 projetos, entre 2011 e 2019 (Delgado & Gama, 2019). Neste caso, tal como acontece com o programa anterior, também foram aprovados alguns projetos que desenvolveram práticas artísticas.

Projetos artísticos financiados pelo BIP/ZIP numa freguesia de Lisboa

Esta análise tem como ponto de partida o trabalho que desenvolvemos sobre os projetos aprovados nos três BIP/ZIP de uma freguesia de Lisboa. Nesta freguesia foram aprovados 22 projetos, entre 2011 e 2019 (Delgado & Gama, 2019). A partir da base de dados criada, analisámos as estratégias/atividades de cada um dos projetos e identificámos que foram desenvolvidas práticas artísticas em sete. É sobre estes projetos que realizamos uma breve análise.

Na Figura 1 apresentamos a distribuição destes projetos por ano e nome. De registar que em nove anos do programa, foram aprovados projetos em seis. Também é de evidenciar que entre 2016 e 2019 é o período onde se identifica o maior número de projetos aprovados que utilizam a Arte como ferramenta de intervenção.



Figura 1. Projetos artísticos aprovados nos três BIP/ZIP – nome e ano.
Fonte: Elaboração da autora

As áreas artísticas e os destinatários destes projetos foram duas categorias analisadas. Assim, na Tabela 1 apresentamos as mesmas por projeto.

Projeto	Áreas artísticas	Destinatários
ALL Artes	Dança, Música, Teatro, Artes Visuais e Artes Cênicas	Jovens
ALL Artes- Espaço Mudança	Dança, Música, Teatro, Artes Visuais e Plásticas, Vídeo	Crianças e Jovens
Praceta D'Sodade	Dança, Teatro e Música	Comunidade
Nós Retrato	Dança, Vídeo, Fotografia	Comunidade
ocupAcidade	Teatro, Música, Dança, Artes Plásticas	Comunidade
Orquestra da Calçada	Dança, Música	Comunidade
Cultura Urbana Alta Lx	Dança, Arte Urbana	Jovens

Tabela 1 – Áreas e destinatários dos projetos artísticos. Fonte: Elaboração da autora

A partir dos dados da tabela é possível evidenciar que todos os projetos mobilizaram mais de que uma área artística. A dança é a área transversal a todos, seguindo-se a Música e o Teatro. No que diz respeito aos destinatários, os dados evidenciam que a maioria dos projetos não está centrada apenas num público específico, mas na comunidade, o que evidencia a mobilização de práticas artísticas para a promoção da coesão social e territorial.

Apesar de este trabalho ter abordado muito superficialmente os programas, consideramos que seria importante aprofundar o estudo destes projetos através de uma aproximação ao terreno no sentido de se caracterizar como foram desenvolvidos os processos criativos, que atores participaram nos mesmos e qual o seu impacto junto de todos os envolvidos.

Referências

- Acaso, M. (2020). Por qué tanto papel higiénico no podía ser bueno. *El País*. Disponível em: <https://elpais.com/sociedad/2020-03-27/por-que-tanto-papel-higienico-no-podia-ser-bueno.html>
- Barragán, J. M., & Moreno, A. (2004). Experiencia artística y producción cultural, ámbitos para la intervención socioeducativa, *Educación Social*, 28, 19-40.
- Cruz, H. (2015) (Coord.). *Arte e Comunidade*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Delgado, L., & Gama, A. (2019, 5-6 de dezembro). *O programa BIP/ZIP – parcerias Locais: análise exploratória numa freguesia de Lisboa* (Comunicação oral). 9.º Encontro do CIED – Diversidades, Educação e Inclusão, Lisboa, Portugal.
- Falcão, M., Leite, T., Pereira, T., & Mendes, A.B. (2016). Educação artística na ESELx: Trajetória de um mestrado. In T. Pereira, A. Almeida, N. Vieira, & C. Loureiro (Orgs.), *Atas do VII Encontro do CIED – II Encontro Internacional, Estética e Arte em Educação* (pp. 203- 221). CIED.
- González, A. M. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, la inclusión social y el desarrollo comunitário*. Octaedro Editorial.
- Matarasso, F. (2019). *Uma Arte Irrequieta*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Xavier, J. B. (2011) (Coord.). *Arte e Delinquência*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- Xavier, J. B. (2015). Nota de abertura. Arte e comunidade: uma relação necessária. In H. Cruz (Coord.) *Arte e Comunidade* (pp. 2-3). Fundação Calouste Gulbenkian.

Teatro em contexto de emergência- Teatro de Identidades

¹ Rita Wengorovius

Introdução

Este artigo aborda o projeto Teatro de Identidades e tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento de práticas artísticas comunitárias em Teatro e Comunidade de excelência com seniores. Evidencia os benefícios da prática teatral no processo de envelhecimento criativo e de cidadania, através da arte e da participação. Apresenta ainda o Teatro ao telefone que é uma resposta ao isolamento dos idosos, agravado neste contexto de emergência da pandemia do Covid 19.

Este artigo centra-se no projeto Teatro de Identidades - um projeto de investigação-ação em Teatro e Comunidade com séniores. O projeto funciona desde 2012 é fruto de uma parceria entre a Escola Superior de Teatro e Cinema com a Câmara Municipal da Amadora – Divisão de Intervenção Social e a Associação de Amigos da ESTC. É um projeto de investigação-ação do Mestrado em Teatro e Comunidade, da Escola Superior de Teatro e Cinema, único no panorama nacional, que tem como eixo orientador a intervenção de qualidade na comunidade e o estabelecimento de redes e parcerias criativas com o meio envolvente. O mestrado pretende a transformação e a inclusão social, através das artes performativas e, simultaneamente, dar resposta à necessidade de produzir investigação científica nesta nova área de estudo, criando assim sinergias que promovam saídas profissionais para os mestrandos.

A problemática do envelhecimento é uma realidade social do mundo contemporâneo e no projeto desenvolvemos uma metodologia artística de abordagens do teatro e envelhecimento criativo. Neste artigo discute-se a pesquisa sobre/em processos laboratoriais participativos desenvolvidos com idosos, enquanto resposta social e artística em contexto de emergência, apoiada na investigação-ação, e uma resposta ao isolamento através do “Teatro ao Telefone” realizado pela equipe artística do projeto para a criação de uma dramaturgia do quotidiano, com vista a nova peça a realizar em 2021.

A investigação envolve 165 idosos, 18 mestrandos, 64 crianças e 6 artistas pedagogos.

¹ Professora da Escola Superior de Teatro e Cinema- Instituto Politécnico de Lisboa/ Diretora artística do Teatro Umano.

Desenvolve-se nos seguintes contextos: Associação Unitária de Reformados, Pensionistas e Idosos da Damaia, Associação de Reformados, Pensionistas e Idosos da Buraca, Associação de Solidariedade Social de Reformados, Pensionistas e Idosos da Mina, Centro Social e Paroquial de S. Brás e a Associação Quinta de S. Miguel, Santa Casa da Misericórdia da Amadora e o Teatro a Casa – teatro em casa dos munícipes que recebem apoio domiciliário.

É um projeto artístico da investigação-ação em teatro e comunidade e uma prática inovadora de teatro com seniores. Cooperar para aprender, representar para participar.

O projeto Teatro de Identidades recebeu o Prémio de Excelência do IPL, reconhecimento de Atividades com Relevância na Comunidade para a área das Artes, em 2018, pelo seu grau de inovação, captação de parcerias, empregabilidade, promoção de relações intergeracionais através das artes e ligação da Escola Superior de Teatro e Cinema à comunidade.

Envelhecimento Criativo – De espectador passivo a ator-criador

“Quando a velhice chegar, aceita-a, ama-a. Ela é abundante em prazeres se souberes amá-la. Os anos que vão gradualmente declinando estão entre os mais doces da vida de um homem. Mesmo quando tiveres alcançado o limite extremo dos anos, estes ainda reservarão prazeres” (Séneca)

As vertentes conceptuais do projeto são as do Teatro e comunidade e o Envelhecimento Criativo numa abordagem artística, intergeracional e comunitária de desenvolvimento social, em rede e apoiado em parcerias criativas.

O projeto assenta numa metodologia qualitativa de investigação-ação. Pretende indagar as potencialidades da prática teatral nos idosos, a partir da prática artística continuada e avaliada, em diversos contextos, e permitiu-nos construir saberes e uma metodologia própria. Proporcionar uma renovação do olhar acerca do envelhecimento, o que implica perceber que um idoso não é um contentor, mas um agente ativo, reflexivo e interveniente, construtor da sua *praxis* artística e sobretudo do seu projeto de vida.

O Teatro e Comunidade, segundo Wengorovius “é um processo de construção de identidades, e da criação em comunidade, através de um processo de auto e hétero da descoberta de si e do outro, conseguido através de processos criativos coletivos e individuais. O Teatro e Comunidade caracteriza-se por ser um espaço de encontro, de procura de sentido de continuidade, num mundo globalizado em que tudo é fortemente transitório, modulado por fluxos e em constante mudança. A ação artística comunitária apresenta-se como a possibilidade de canalização de energias participativas e de dar respostas a novos desafios sociais, assentes numa menor dependência institucional”²

Abordamos a necessidade da arte enquanto espaço de construção de saúde mental, através da capacidade de abstração e criação no idoso, cruzando-o com conceito de Identidade, e de práticas teatrais, que trabalhem na zona simbólica que intitulo do «Personagem à Pessoa». O desafio que o projeto propõe ao ator idoso é passar de espectador passivo a ator-criador. Ou seja, de intervir ativamente no seu processo artístico em paralelo com o seu próprio processo de envelhecimento.

² Wengorovius, R. (2014). Teatro e comunidade: projeto de investigação com seniores. Amadora: Câmara Municipal da Amadora/ Escola Superior de Teatro e Cinema do IPL. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/3650>

Assim, o nosso ator-idoso-criador, através de uma prática teatral coletiva, resolve tarefas, constrói linguagens metafóricas em comunidade, na criação de espetáculos de autor, onde cruza corpo, voz e a coralidade. Desafiando a criatividade, o pensamento crítico, e as forças de carácter e os motores de crescimento.

Corpo simbólico e corpo memória de vida – Dar vida aos anos

Várias pesquisas comprovam o papel das artes no desenvolvimento da inteligência emocional e de cognição dos idosos. Dado que o nosso projeto se desenvolve desde 2012, permite-nos identificar a sua aplicação e evolução nas seguintes competências: um maior domínio da linguagem teatral; uma maior capacidade de tolerância e da compreensão do discurso dos pares; um aumento da interação artística entre pares; uma melhor capacidade de expressão corporal e criativa; um aumento da concentração de pensamento em ação; um maior desenvolvimento de capacidades de resolução de conflitos; e melhorias na memória e demências, patentes nos ensaios e nos espetáculos.

Assim, as nossas práticas artísticas promovem a criatividade, a experimentação e a reflexão na ação, assumindo um papel de construção de “Identidades” e valorização da comunidade. O desafio é o de não acrescentar apenas anos à vida, mas o de acrescentar vida aos anos, nesse sentido, no teatro de identidades, a abordagem do corpo do idoso é o foco da criação; corpo simbólico e corpo memória de vida. Corpo valor para a interpretação da memória enquanto território e material dramático de expressão. O corpo do ator é, para Artaud (2005), o veículo por excelência deste processo de integração psicofísica. É um teatro da carne, do músculo, da respiração, das emoções para o idoso e essa vivência do corpo através do teatro proporciona uma integração psicofísica.

Os objetivos da abordagem do corpo do idoso enquanto material expressivo são:

- Desenvolver um trabalho de improvisação que valorize a interpretação física dos intérpretes. A experiência da improvisação na procura de capacidade de expressão através do corpo extra-quotidiano, como nos referem Eugénio Barba (1994) e Rudolf Laban (Arruda, 1988);
- Desenvolver a coralidade e foco no coletivo criativo e proposta de partituras de movimento de estruturas expressivas e com uma métrica do simples ao complexo que, progressivamente, se desenvolvem de forma colaborativa;
- Proporcionar ao construir escrita e partituras corporais de expressão corporal dos idosos promover a surpresa, descoberta, reconhecimento e revelação (Stanislavski, 1983);
- Proporcionar o domínio de gramática corporal, através da prática das componentes estruturais do movimento de Laban, sair dos clichês e promover novos imaginários de expressão através do corpo poético como aborda Lecoq;
- Trabalhar o corpo coletivo através de partituras e composições de movimento, tanto no individual como no grande grupo, escrever com o coletivo e a abordagem do corpo ritual e coral, numa abordagem motivada no olhar de Grotowski (1986), no seu “teatro pobre”, que é essencial e ritualístico, baseado única e exclusivamente na ação e nessa “transiluminação” do ator, defende que o ator, antes de pensar, deve agir: deve pensar com o corpo, pensar em ação.

Considerações Finais – O Diabo é o aborrecimento

Através da nossa pesquisa artística, verificamos que a arte pode ter um papel preponderante neste processo através do trabalho da criatividade aplicada ao processo de envelhecimento.

O Teatro de Identidades apoia-se em três dimensões orientadoras:

- Dimensão sócia afetiva, onde se inclui o desenvolvimento de experiências e competências pessoais e relacionais através de uma aprendizagem cooperativa;
- Dimensão estética para o domínio da linguagem artística específica e o desenvolvimento da sensibilidade estética, ao nível experimental e ao nível de apreciação e de fruição;
- Dimensão integradora numa aposta clara na articulação com outras áreas de conhecimento e outras linguagens artísticas.

Os principais resultados obtidos com a pesquisa destacam o contributo do Teatro para o desenvolvimento pessoal, artístico e cultural dos idosos, realçando também o sentido da relevância e da participação do teatro e comunidade para o envelhecimento ativo e a promoção da saúde.

Permitiu, ainda, verificar que a utilização do método de aprendizagem cooperativa contribuiu para a melhoria das aprendizagens dos idosos no domínio da capacidade simbólica e de memória e domínio da gramática teatral, bem como para o reforço de valores, como a partilha e a solidariedade entre pares e entre idosos e jovens e crianças através de uma abordagem do projeto transdisciplinar e intergeracional.

Nem teatrinhos nem teatrão. As pessoas não são coisas que se ponham em gavetas. Os idosos não são trapos que se escondem na casa (Wengorovius, 2010). Teatro de Identidades escreve em coletivo, no corpo e na memória uma história, que antes do encontro não existia. Torna-se, assim, um lugar protegido de desenvolvimento pessoal, pelo confronto lúdico com o outro, como um espelho que através da relação com os outros, confronta, questiona, ajuda a reconstruir no sénior a identidade pessoal e social. Um teatro que produz espetáculos capazes de motivar cada espetador a iniciar uma viagem ao interior de si próprio, uma prática teatral capaz de tornar o teatro num efetivo espaço de comunhão. Temos constatado, a partir da nossa prática teatral com idosos, que tem sido inovador na linha de teatro de pesquisa contemporâneo, e que provoca descobertas, ideias, sentimentos, desejos, sofrimentos e conquistas, através da relação do eu-criador-idoso, quer com o coletivo de pares, quer com os jovens universitários e crianças, e é cada vez mais necessário trabalhar num conceito de rede e intergeracional. Não somos limitados pela velhice, mas pela nossa percepção e pelas nossas crenças. Não é entretendo a angústia ou infantilizando os idosos que damos sentido a este novo desafio, mas, sim, com prazer e pesquisa, entrega e confiança, proporcionando novas oportunidades de serem protagonistas e atores no palco da vida como do teatro.

Esta é talvez a única idade em que podemos dizer que tudo vemos, que tudo vemos com outros olhos. E se o teatro está na essência do ser humano, então, é seguramente um dos instrumentos mais válidos para esta aventura.

Referências

- Arruda, S. (1988). *Arte do Movimento: as descobertas de Rudolf Laban na dança e ação humana*. São Paulo
- Artaud, A. (2005). O teatro e o seu duplo – Antonin Artaud, Fenda Edições
- Barba, E. (1994). *A Canoa de papel: Tratado de Antropologia Teatral*. São Paulo
- Spolin, V. (1992). Improvisação para o teatro. São Paulo: Perspetiva.
- Stanislavski, C. (1983). *A construção da personagem*. Tradução Pontes de Paula Lima. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Wengorovius, R. (2014). Teatro e comunidade: projeto de investigação com seniores. Amadora: Câmara Municipal da Amadora/ Escola Superior de Teatro e Cinema do IPL. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.21/3650>

Sete Contributos para a Formação de Professores de Dança

¹ Vera Amorim

No texto presente artigo sintetizam-se sete contributos, observações e reflexões recolhidas pela autora ao longo de 14 anos de Seminários de formação de professores de de Dança, promovidos pela Escola Superior de Dança, com a Professora e metodóloga Barbara Fewster². Estas orientações surgem cruzadas com os textos introdutórios apresentados em cada volume do método (Fewster, 1996) em questão e sintetizam recomendações de carácter prático/reflexivo que se apresentam em três grandes grupos: a) intervenção pedagógica; b) conteúdo – técnica enquanto código motor; e por fim c) conteúdo musicalidade na sua dimensão de suporte estruturante. Não obstante as intersecções e interdependências que revelam entre si, estes contributos constituem-se também como um valioso conjunto de reflexões técnicas e pedagógico-metodológicas de aplicação transdisciplinar, isto é, o seu interesse não se esgota numa abordagem no âmbito da metodologia Fewster, nem tão pouco se circunscrevem ao ensino da dança. Muitas destas recomendações/orientações poderão ser de interesse e valor em diferentes contextos do ensino da dança e, numa perspetiva mais ampla, noutros contextos de ensino *artístico*. Debruçar-me-ei sobre alguns aspetos da Intervenção Pedagógica vertida para o domínio de Transmissão do Conteúdo.

1. Construir o programa de trabalho em função dos alunos mais dotados, não descurando aqueles que porventura demonstrem maiores dificuldades. Se pensarmos em ensino vocacional, será espectável que as turmas se constituam por alunos de idades próximas e níveis de conhecimentos similares, não obstante é natural que dentro de uma mesma turma haja algum aluno ou grupo que se destaque como sendo mais dotado ou avançado.

¹ Doutorada em Estudos Artísticos pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, detém o Título de Especialista na área da Dança, é Mestre em Performance Artística-Dança pela FMH e Licenciada em Dança pela Escola Superior de Dança, onde leciona desde 1989 e coordena o curso de Mestrado em Ensino de Dança desde 2014. É diplomada pela Escola de Dança do Conservatório Nacional e pela Imperial Society of Teachers of Dancing – Londres.

² Barbara Fewster foi professora e Diretora da Royal Ballet School em Inglaterra durante quase 5 décadas. Desenvolveu para a Escola Superior de Dança, em parceria com a Escola de Dança do Conservatório Nacional e com o apoio do British Council, uma metodologia de ensino no âmbito da Dança Clássica (Amorim, 2013). O método criado inclui cruzamentos com diversas outras metodologias de referência do ensino da dança, devidamente identificadas, tendo sido editado em 9 volumes pela ESD.

As aulas deverão ser construídas para o nível mais alto da turma, propondo estímulo e incentivo a todos os elementos da classe. Caso haja algum aluno que apresente dificuldades em particular, essas deverão ser objeto de atenção específica em momento oportuno e não durante a aula, o que faria comprometer o ritmo e a motivação os restantes elementos.

2. Corrigir os alunos tocando apenas com um dedo, situando o ponto exato da correção, tornando-a mais precisa e inequívoca para o destinatário. Este tópico remete para a consciência de que uma ampla zona de contacto, toda a mão por exemplo, poderá tornar confusa uma correção que se pretende claramente entendível por parte do aluno. Outro aspeto a não negligenciar será o facto de que o “toque” poderá ser interpretado, quanto à intenção, de diferentes formas, objetivamente refiro-me a interpretações relacionadas com assédio sexual. Pondo em prática esta recomendação evitam-se mal entendidos certamente desagradáveis para todos os envolvidos. Em Inglaterra e noutros países onde a regulamentação sobre dança está mais consolidada do que em Portugal, é habitual que o professor antes de fazer alguma correção física, antes de tocar num aluno, pergunte: “May I?” (posso?); caso não haja anuência do aluno, o professor não lhe tocará e deverá encontrar outras formas de explicitar a correção necessária. Sobre a importância do toque como estratégia técnico-pedagógica de correção na aula de dança, está publicado no Repositório Científico do IPL, um relatório de estágio que aprofunda esta temática questionando: “De que modo os alunos (...) percebem e reagem ao toque na correção técnica usada numa aula de Técnica de Dança Clássica.” (Rodrigues, 2016).

3. Marcar sempre com braços e no tempo correto. Entenda-se que marcar em Dança corresponde à prática comum que consiste na reprodução do exercício demonstrado ou enunciado pelo professor, em forma e amplitude menor do que a apropriada na sua versão completa e final. A marcação diferida seja da estrutura do exercício, da sua mecânica, do *Port de Bras*, do tempo e/ou da sua velocidade, traduzem-se numa falta de eficácia, pois haverá certamente a necessidade de voltar a demonstrar o mesmo exercício com foco em diferentes aspetos. O que poderá ser tido como uma forma rápida de transmissão, efetivamente converte-se muitas vezes em ineficácia, por insuficiência na informação prestada. Por outro lado, não promove no aluno o hábito e a disciplina de estar efetivamente atento, pois terá a expectativa de que muito provavelmente haverá lugar a uma nova demonstração por parte do professor.

4. Usar sempre, para principiantes, três repetições nos exercícios:

1º – Para experimentar / 2º – Para lembrar / 3º – Para melhorar

Exemplo prático: 1 - 6 3 *battements tendus devant*
 7 - 8 pausa

Esta estratégia, ao nível das iniciações, observa o facto de haver necessidade de tempo para fixar automatismos dada a constatação de que a repetição, quando usada na

medida justa, é uma forma eficaz para as aquisições técnicas. A sucessão/alternância de conteúdos em fases precoces da aprendizagem fragiliza a sua incorporação não sendo portanto recomendável.

5. Segundo Fewster deverá Interromper-se o exercício sempre que necessário e recomeçar exatamente da forma correta, quer isso diga respeito à compreensão do exercício, à música ou à técnica, observando-se que a repetição do erro não acresce vantagem alguma. Tendo esse aspeto em consideração, quando se detete que houve problemas quer na compreensão técnica, estrutural ou musical de determinado exercício, será preferível interromper e recomeçar após esclarecimento do que eventualmente não tenha ficado claro anteriormente. Ditará o bom senso que as interrupções não poderão colocar em risco a dinâmica da aula. Se observado o nº 3 “Marcar sempre com braços e no tempo correto”, assim como, se for tido em conta que a aula deverá estar adequada ao público-alvo, a necessidade de introduzir muitas interrupções por incompreensão dos exercícios não deverá verificar-se.

6. Fazer incidir nos primeiros anos de ensino o trabalho na Postura correta e consciência do movimento, evitando combinações de muitos passos e braços em simultâneo. Ter presente que a postura correta em dança clássica, com o que implica de domínio da rotação coxofemoral (*en-dehors*), controle da cintura abdominal e fortalecimento dorsal, constituem por si só uma tarefa árdua e que requer bastante esforço e concentração por parte dos alunos. Ter estes aspetos em consideração, pela importância basilar de que se revestem, remete necessariamente para as aquisições técnicas/vocabulares, espaço limitado. A regra será portanto: 1º ano – 1|2 elementos técnicos por exercício; 2º ano 2|3 elementos técnicos por exercício; 3º ano 3|4 elementos técnicos por exercício e assim sucessivamente. Desta forma aposta-se numa base sólida que após um início de aquisições técnicas deliberadamente limitadas, permitirá um desenvolvimento futuro assente num trabalho muito claro e preciso.

7. Demonstrar sempre em espelho até ao 3º ano, isto é, de frente para os alunos, de forma a manter em todo o tempo contacto visual com a turma (Amorim, 2006). Tendo em conta que a aula de dança acontece em espaço aberto, é especialmente importante o domínio da aula, quer em termos disciplinares, quer em relação a todos os aspetos e elementos da turma, que deverão merecer a nossa atenção. A atenção polifacetada do professor de dança é uma necessidade do processo de ensino aprendizagem específico da dança. Apesar de ser habitual a existência de extensas paredes espelhadas no estúdio de dança, aquelas servirão como equipamento de trabalho, correção e autocorreção especialmente nas idades e níveis mais avançados. A demonstração em espelho implica uma dimensão acrescida do conceito de lateralidade, uma vez que o professor demonstrará com o lado esquerdo o que os alunos reproduzirão com o lado direito. Todas as referências serão feitas da perspetiva do aluno. Os professores menos experientes referem este processo como sendo de acrescida dificuldade e causando algum desconforto, chegando mesmo a induzir em erro. Recomenda-se, portanto, persistência e investimento até ao domínio do procedimento.

Porque esta publicação é necessariamente breve, deixo estes 7 contributos extraídos de uma práxis, o ensino artístico da Dança, que tem sido o meu campo de atuação ao longo das últimas três décadas, nas quais investigar, questionar, refletir, partilhar, fazem parte de um exercício a que me dedico empenhadamente, desejando que de alguma forma estes contributos possam ser de utilidade a quem os lê.



Figura 1. Aula de Metodologias e Didáticas da Dança Clássica I, do Mestrado em Ensino de Dança, na Escola Superior de Dança do IPL.
Fotografia: Vera Amorim.



Figura 2. Aula de Metodologias e Didáticas da Dança Clássica I, do Mestrado em Ensino de Dança, na Escola Superior de Dança do IPL.
Fotografia: Vera Amorim.

Referências

- Amorim, V. (2006). *Estudo comparativo de duas metodologias do ensino da dança vocacional no contexto da técnica de dança clássica – nível elementar* [Dissertação de Mestrado não publicada]. Faculdade de Motricidade Humana da Universidade de Lisboa.
- Amorim, V., (2013), Patrick Hurde – História de Vida, Um Contributo para a história da dança em Portugal na segunda metade do séc. XX e início do séc. XXI. Tese de Doutoramento não publicada, F.L. da Universidade de Lisboa, Lisboa.
- Fewster, B. (1996). *Programas para o 1º e 2º, 3º, 4º e 5º ano*. Lisboa: Edição da Escola Superior de Dança.
- Rodrigues, J. (2016). O papel do toque como estratégia técnico-pedagógica de correção na aula de técnica de dança clássica – 3º ano da Academia de Dança do Vale do Sousa. Relatório final de Estágio apresentado à Escola Superior de Dança com vista à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Dança. Instituto Politécnico de Lisboa. Lisboa.



TESTEMUNHOS



PROFESSORES



... De quando um Grupo de “Alunos” educou seu “Mestre”

¹ Teresa Vasconcelos

No 10º aniversário do Mestrado em Educação Artística (MEA) da Escola Superior de Educação de Lisboa (ESELx), agradeço o amável convite que me foi dirigido para que contribuísse com um texto na edição deste livro tão significativo.

Depois de alguns considerandos optei por contar uma experiência pessoal com um profundo carácter formativo – sobretudo para mim – que vivi, enquanto professora na primeira edição do mestrado (na sua vertente de Teatro na Educação). Nessa primeira edição do mestrado lecionei um módulo de metodologias qualitativas de investigação, a partir daquilo que considero ser a minha “especialidade”: as etnografias e os estudos de caso. Assim o fui fazendo noutros mestrados da ESELx de Lisboa, à medida que procurava aperfeiçoar o modo como fazia este tipo de investigação e desenvolvia o referido módulo. Não sou especialista em Artes, sou “consumidora” de artes – música, teatro, artes visuais, dança... –, que trazem luz e sentido ao quotidiano e me ajudam a transcendê-lo. Diria que a única arte em que me considero mais competente é a da escrita. Leio muito e sobretudo saboreio poesia, diria que me alimento dela. Quando trabalhava diretamente com crianças em meios desfavorecidos da cidade do Porto (onde isso já vai...) incitava-as a dizer alto os seus textos poéticos, ainda que não soubessem escrever. As crianças encantavam-se por ver a educadora/professora ser “escriva” dos textos que iam ditando – algo que depois os iria estimular para a escrita, não tinha dúvida. Ainda guardo esses textos, eram uma explosão de alguns dos sentimentos mais profundos dessas crianças. Que a vida lhes não era fácil...

Começo por citar Sophia de Mello Breyner num texto, a meu ver, paradigmático. Trata-se de uma longa citação mas entenderão como Sophia, enquanto poeta, se antecipou ao seu tempo, enumerando aquilo que hoje ainda nos preocupa em termos da educação artística:

¹ Professora Coordenadora Principal (aposentada) da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Lisboa, onde lecionou desde 1987. Doutorou-se na Universidade de Illinois em Urbana-Champaign (E.U.). Foi educadora de infância. Foi nomeada Diretora-Geral da Educação Básica do Ministério da Educação (em 1996) e responsável pelo Plano de Expansão da Educação Pré-escolar no nosso país (1996-1999).

(...) Creio profundamente que só a arte é didática porque a arte não explica mas implica. Penso que, como se fazia na Grécia Clássica, a educação deve começar pela ginástica e pela dança, pela música e pela poesia.

É na poesia que verdadeiramente aprendemos a falar. A criança deve aprender de cor poemas antes de saber ler e deve aprender a dizê-los em voz alta com o ritmo e a entoação certa – antigamente nas aldeias, soubessem ou não ler, quer adultos quer crianças, quase todas as pessoas sabiam poemas de cor.

(...) A educação deve partir do concreto para o abstracto. Deve começar por coisas, representações e factos e não pelas ideias. As ideias nascem do real. É o real que as dá à luz. Só depois as ideias iluminam o real. (Andresen, 1998, p. 24)

Nos anos em que fui professora e coordenadora de alguns cursos na ESELX sempre pugnei pela valorização das artes no currículo de formação inicial e contínua dos professores. A criação de mestrados (e doutoramentos) nos Politécnicos permitiu a organização de formação graduada e pós-graduada na área da Educação Artística.

Nos Estados Unidos, onde fiz a minha formação graduada – mestrado (final do anos 80) e depois doutoramento (início dos anos 90) – questionava-se o uso e abuso dos 3 R's: *Reading, Writing, Arithmetics*² (ler, escrever e contar) enquanto cerne do trabalho do/a professor/a, considerando-o como algo de muito limitativo. Entre nós hoje falamos em *instrumentos para a literacia*, incluindo neles a matemática. No entanto creio poder afirmar que a “literacia em artes” (o uso das linguagens artísticas) é ainda tomada como um apêndice ao currículo formal. Esperemos que o Plano Nacional das Artes (PNA) (2019-2024)³ traga o desejado contributo para uma efetiva inserção das artes no currículo escolar e trans-escolar. Ora as artes, centrais no currículo, constituem aquilo a que jornalista/pedagogo italiano Loris Malaguzzi chama as *Cem Linguagens*. Malaguzzi fundou as escolas de Reggio Emilia em Itália⁴ nas quais a arte é central no currículo. De sublinhar que as artes têm um valor de *per si*, mas também a possibilidade de contribuírem para uma dinâmica integradora de saberes e, eventualmente, ajudarem no combate à iliteracia funcional. Conclui Sophia:

(...) Creio que o atual sistema de educação desencarnada conduz a um nada mais ou menos sabichão. Pode inducar, impor, inculcar, mas não pode educar, trazer à luz, ser uma maiêutica. E não pode preparar o aluno para o gosto pelo conhecimento. Daí o mau nível de aproveitamento dos alunos portugueses (Andresen 1998, p. 25).

Parto então destes amplos considerandos para descrever uma “experiência fundadora” que vivi na primeira edição do curso de mestrado. Os “mestrandos” constituíam um grupo diversificado: simples professores, professores com experiência em artes, ou querendo especializar-se em artes; artistas que pretendiam vir a ensinar artes em

² The three Rs (as in the letter R) are basic skills taught in schools: reading, writing and arithmetic (in Wikipédia). Em português dizemos: ler, escrever e contar

³ Disponível em: <https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=00a06c3f-f066-4036-adc2-b030b946e6ba>

⁴ As escolas municipais de Reggio Emilia (norte de Itália) criadas a seguir à última grande guerra (fundiram-se tanques para fundar escolas) são ainda hoje consideradas uma das experiências mais relevantes na educação dos 0 aos 8 anos. Nestas escolas municipais os professores e educadores trabalham em equipa com um *atelierista* (artista plástico) que funciona como um “andaime” para as expressões artísticas nos projetos a decorrer nas várias salas de atividade, ajudando à sua integração no currículo, e nomeadamente afirmando o espaço como o 3º educador. Muitos “currículos Reggio Emilia” têm surgido nos quatro cantos de mundo. Disponível em: <https://www.reggiochildren.it/>

escolas – nomeadamente o teatro. Encontrei nesse grupo um alto nível de maturidade e solidariedade uns com os outros. Não mais esquecerei o Davoud (a quem os colegas deram um apoio indescritível...), ator iraniano refugiado político, que tateava ainda no português, mas me trazia em versão inglesa poemas do seu saudoso Irão. Conservo um livro de poesia iraniana muito bela que o Davoud me ofereceu.

Este muito diverso grupo com uma grande maturidade – todos eram profissionais experimentados - tinha uma grande vontade de alargar horizontes, uma abertura e uma imensa sensibilidade artística que me tornou “alma gémea” deles. As aprendizagens que íamos partilhando eram mútuas, interpeladoras, cheias de dinamismo.

Ora nessa edição do mestrado o módulo de que fui responsável coincidia com a minha atividade enquanto Presidente do Conselho Científico que me estava a trazer alguns (senão muitos) dissabores. Ia para as aulas de mestrado à espera de umas horas de “repouso criador”, fazendo aquilo de que mais gosto: estar entre os meus alunos; interpelá-los com os textos que escrevi e publiquei sobre o tipo de investigação que praticava; conversar e discutir; fazer a “maiêutica” dos textos e partilhar com os alunos algum do meu saber e, sobretudo, das minhas experiências enquanto investigadora (Vasconcelos, 2016). A perspetiva filosófico-pedagógica ia na linha de uma *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1997), do meu “mestre” Paulo Freire, sublinhando uma concepção “não-bancária” de educação em contraposição à tradicional “concepção bancária” (Freire, 1975). As sucessivas crises no Conselho Científico tiravam-me tempo e disponibilidade interior para o atendimento individual regular que deveria fazer aos alunos, sobretudo aquando da elaboração dos trabalhos finais. Este foi um facto real, tratou-se da “minha circunstância”.

O que nunca esquecerei foi a “maiêutica” que este grupo de colegas-alunos provocou em mim. Formaram um verdadeiro bloco de solidariedade com aqueles colegas que sentiam mais dificuldades na realização de trabalhos escritos autónomos. Não houve queixas individuais, não houve qualquer protecionismo, houve apenas um *bloco de solidariedade*. A professora “foi chamada à pedra pelos seus mestrados”: num face a face honesto e interpelador por parte do grupo fui levada a reconhecer perante eles a minha falha no atendimento individual e, em conjunto, elencámos formas de “reparar”, encontrando soluções adequadas para que nenhum aluno saísse prejudicado. Bruner (1986) afirma que a educação é uma conversa entre indivíduos. A fidelidade ao “meu mestre” Paulo Freire pedia esta escuta atenta. Segundo Denzin (1989), “interação” significa “agirmos uns sobre os outros, sermos capazes de realizar ações mútuas emergentes” (p. 12). Foi o que aconteceu.

Devo confessar que me senti profundamente “desafiada” (no sentido que Paulo Freire dá a esta palavra (Freire, 1999). Aprendi com os meus alunos/as-mestrados/as que, passasse o que se passasse no meu contexto pessoal ou profissional, eles tinham direito à minha disponibilidade inteira enquanto alunos.

Lembro um escrito da grande educadora pela arte da Nova Zelândia, Sylvia Ashton-Warner que, em 1963, induziu as crianças maori à literacia formal através das práticas artísticas e culturais que lhes eram próprias:

⁵ “As crianças têm duas visões, a interior e a exterior. Das duas a interior é a mais brilhante (...). Vejo a mente de uma criança de cinco anos de idade como um vulcão com dois respiradouros: destruição e criação”.

Children have two visions, the inner and the outer. Of the two the inner vision is brighter. (...) I see the mind of a five-years-old as a volcano with two vents: destructiveness and creativeness⁵. (Ashton-Warner, 1963, p. 49).

Ignorando a idade referenciada por Sylvia Ashton-Warner, o ensinamento que recebi dos meus “mestrados” foi que em alternativa à “destruição” eles preferiram “a criatividade da interação”. Após quase 30 anos de exercício profissional e académico na ESELx, penso poder afirmar: este episódio só se podia passar num mestrado em Educação Artística! “Ética e Estética [andam] de mãos dadas”, como afirma o meu “mestre” Paulo Freire na sua *Pedagogia da Esperança*:

Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro face ao mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível. (1996, p. 64)

Referências

- Andresen, S. M. B. (1998). Depoimento. In: CNE (Org.). *Educação: Memórias e Testemunhos* (Prefácio de Jorge Sampaio). Lisboa: Gradiva.
- Ashton-Warner, S. (1963). *Teacher*. New York: Simon and Schuster/Bantam.
- Bruner, J. (1986). *Actual Minds, Possible Worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Denzin, N. (1989). *Interpretive Interactionism*. Newbury Park, CA: Sage.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. S. Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1999). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. S. Paulo: Paz e Terra.

Museu, Arte e Público: experiências de mediação na UC de Oficina Lúdica nos Museus

¹ Ana Almeida

No texto *O Museu do Terceiro do Milénio*, escrito em 2015, Umberto Eco questiona se as considerações críticas de Paul Valéry sobre o museu tradicional, publicadas em 1923, estariam ou não ultrapassadas na atualidade, a saber: ambiente silencioso e pouco agradável, ausência de contexto das obras, abundância de objetos expostos e a consequente dificuldade de os entender e de os recordar a todos (Eco, 2017).

Para Eco as duas primeiras questões estavam ultrapassadas, sendo o principal desafio dos museus atuais o excesso de obras e informação, propondo a visita individual e o livre arbítrio como formas de a ultrapassar.

Com a consciência que a solução apresentada por Eco não é universal, ao longo das três edições ministradas do seminário de Oficina Lúdica no Museu, tentámos responder ao terceiro desafio: encontrar soluções para criar formas de mediação entre objetos e o público, diversas nos meios, métodos e áreas disciplinares, orientando-o no conhecimento das obras.

Nos conteúdos privilegiou-se o conhecimento e a interpretação dos objetos, base fundamental para a conceção de ações educativas no contexto não formal do universo museológico. Este princípio assentou noutra premissa que foi o entendimento do objeto como elemento central no sistema interdisciplinar de um museu.

Como proposta final dos seminários foi sugerida uma atividade de mediação, tendo o museu como foco, e liberdade total no que se refere ao local de realização, tipologia de museu e coleções, público e formatos, tendo sido interessante e, permitam-me, compensador, verificar a qualidade, diversidade e criatividade das soluções apresentadas. Os resultados dos trabalhos individuais refletiram a variedade das formações e atividades profissionais dos mestrandos, a maioria da área da educação mas também do *design*, artes plásticas, história da arte, artes performativas, psicologia, ação social, economia.

¹ Licenciada em História – História da Arte, Mestre em Museologia e Doutoranda em História da Arte. Assistente Convidada da ESELx-IPL e Investigadora colaboradora do ARTis – Instituto de História de Arte – UL. Autora do livro *Eduardo Nery. Os desafios do Olhar* (EPAL, 2011) e de diversos artigos na área da História da Arte e Museologia. Tem como áreas de maior interesse a Cerâmica contemporânea, Arquitectura e Museologia.

Igualmente importante, o leque de tipologias de museus e de objetos trabalhados, assim como a diversidade de destinatários que fez com que fossem concebidos projetos de mediação para alunos dos diversos níveis escolares mas também público cego, surdo, autista ou com perda de memória. Também os locais de realização foram alargados, extravasando as fronteiras do museu ou da escola, convocando ainda diversas áreas científicas e artísticas. O museu enquanto espaço de reflexão e de intervenção na sociedade actual foi igualmente alvo de reflexão nestes seminários.

Longe das preocupações de Umberto Eco, será interessante observar, nas próximas edições deste mestrado, como a actual situação de pandemia irá promover novas formas de mediação.

Referências

Eco, U. (2017). Le Musée du troisième millénaire. In *Le Musée du troisième millénaire* (pp. 17-46). S.l [Paris], France: Casimiro livres.

luisvieira@tarumba.org

Sem medo de arriscar e abrir novos horizontes

ruteribeiro@tarumba.org

¹ Luís Vieira

² Rute Ribeiro

A primeira habilidade, porém, é aprender a olhar através dos olhos da marioneta. A marioneta ganha vida quando o público vê a marioneta pensar. Porque quando a marioneta pensa, tem consciência da sua situação ou do que a envolve e isso torna-a humana. Os nossos olhos acompanham sempre o movimento e é por isso que seguimos a marioneta, conforme esta descobre ou reage ao que está à sua volta. E uma marioneta reage sempre e constantemente ao que a rodeia, combinando movimentos e pausas.

(Neville Tranter, 2018)

O convite para participarmos como docentes no Mestrado em Educação Artística (MEA) surgiu em 2009, numa tarde em que recebemos Miguel Falcão, com o seu discurso absolutamente contagiante, no nosso espaço, o CAMa - Centro de Artes da Marioneta. A nossa primeira reação foi de alegria e admiração pelo teor abrangente e de inovação presente no plano deste Mestrado, bem como pela qualidade de todos os docentes envolvidos.

A importância dada à teoria acompanhada pela prática, a experimentação, a orientação proporcionada aos formandos, o desejo de arriscar, de “fazer história”.

No campo da formação ligada às artes da marioneta e das formas animadas ainda existem em Portugal poucos cursos ou formações. Na sua maioria, os que se interessam por estes caminhos têm de fazer um percurso autodidata ou aprenderem junto de uma companhia ou criador/ator-manipulador. Por sua vez, é muito importante lançar os *rudimentos* da marioneta junto de professores, devido à importância ou vocação pedagógica que esta pode ter em diversos contextos escolares.

Durante a leção da Oficina de Formas Animadas neste Mestrado, pudemos

¹ Ator-manipulador, encenador e programador. Codiretor de A Tarumba - Teatro de Marionetas e do FIMFA - Festival Internacional de Marionetas e Formas Animadas. Tem colaborado na área de Teatro como professor convidado na ESELx. Tem vários artigos publicados no domínio das formas animadas.

² Atriz-manipuladora, encenadora e programadora. Codiretora de A Tarumba - Teatro de Marionetas e do FIMFA - Festival Internacional de Marionetas e Formas Animadas. Tem colaborado como professora convidada na área de Teatro na ESELx. Tem várias obras publicadas no domínio das formas animadas.

acompanhar desde professores, atores, encenadores, artistas plásticos, e tantos outros, numa enriquecedora troca de conhecimentos e práticas. Poder observar o seu envolvimento e crescimento, a satisfação de terem partilhado alguns dos exercícios aprendidos nas aulas nos seus contextos escolares ou profissionais, e o grau de empenhamento de todos, torna esta experiência ainda mais gratificante.

As palavras-chaves têm sido *foco, respiração, movimento, precisão* ou *postura de serviço*.

A marioneta, qual instrumento musical, tem a sua partitura, é preciso saber como tocar.

Os nossos parabéns à coordenação do Mestrado e, muito em especial, a Miguel Falcão, pelo seu trabalho inovador, perseverança e acompanhamento durante estes dez anos.

Sim, porque neste Mestrado a Arte está sempre presente. O prazer da descoberta, de crescer e descobrir o caminho a seguir em cada passo para ir mais longe.

Referências

Tranter, N. (2018). Uma arte de precisão. In L. Vieira & R. Ribeiro (coord.) (2018). *A Tarumba - Marionetas e Formas Animadas: 25 Anos: Puppetry and Animated Forms: 25 Years* (p. 113). Lisboa: A Tarumba – Teatro de Marionetas.

Recordações do futuro¹

² Madalena Victorino

É enquanto docente da Oficina de Corpo do Curso de Mestrado em Educação Artística, função que desempenhei entre 2010 e 2018, que escrevo estas memórias e as projeto no futuro.

Aqui deixo, assim, algumas recordações do futuro:

Em primeiro lugar, verificou-se, no contexto desta oficina, uma experiência e uma prática intensas de aproximação ao corpo e à sua utilização, como instrumento essencial para a criação de uma linguagem artística com utilidade pedagógica. Esta linguagem cinética, corporal e expressiva foi trabalhada, e em sintonia com a bagagem pedagógica dos alunos, começou a projetar algo de novo na sala de aula interior de cada um.

O meu método baseia-se na crença de que, ao pôr-se em contacto com as leis do movimento humano — Corpo, Espaço, Tempo e Energia — extravasando a comunicação estritamente verbal e entrando no domínio do não verbal e da corporeidade, alunos e professores podem descobrir em si novas capacidades. Para acionar o mecanismo desta experiência em que o corpo aprende a controlar as suas ferramentas expressivas, de comunicação e de interpelação, há que ter presentes as leis do movimento corporal. O respeito pelo corpo individual é a chave para a descoberta de uma potencial carga humana e pedagógica em todos os alunos.

É neste sentido que a dança contemporânea, tal como tem vindo a ser pensada e praticada nos séculos XX e XXI nas sociedades ocidentais, serve de alavanca à aprendizagem dos códigos de comunicação do corpo, ao desenvolvimento do seu controlo cinético e expressivo e à exploração da carga afetiva, política e artística que o corpo pode assumir. Uma das perguntas de abertura destas oficinas desafiava a refletir sobre que instrumentos do universo da dança contemporânea poderiam interessar e ser válidos na resolução de uma equação matemática, na interpretação de um texto

¹ “Recordações do Futuro” é a tradução do título de uma obra da escritora islandesa Siri Husbet, que utiliza memórias autobiográficas como projecção de um futuro ficcionado, cf. Hustvedt (2020).

² Estudou dança, composição coreográfica e pedagogia das artes no Reino Unido. É coreógrafa. Lecciona no ensino superior. Desenvolve, em Portugal, Austrália e Itália, projectos de arte participativa, de dança e educação, de arte e sociedade. Interessa-se pela vivência artística de cada e todas as pessoas.

de língua portuguesa, no ensino da história, do estudo do meio, da cidadania, etc. Como extrair de um domínio puramente artístico, aspetos que poderão ser absorvidos e integrados no campo curricular escolar, tornando o ensino e a aprendizagem numa travessia em que o corpo pensa, se sensibiliza e age para além das suas fronteiras?

O que aconteceu de extraordinário em todas as edições e sessões destas oficinas foi que, após o choque inicial dos professores mais céticos acerca da sua fisicalidade e identidade expressiva, acabou por haver uma receptividade unânime à premissa que lhes foi proposta. As oficinas eram eminentemente práticas, cheias de música e estímulos, com momentos de explanação, de análise de movimento, de visionamento de obras coreográficas múltiplas e de reflexões sobre a sua tradução para as matérias de ensino. Todos os participantes mergulharam na experiência de descobrir as potencialidades do seu corpo, de inventar com ele, de compor matéria criativa corporal e traduzi-la para as disciplinas que ensinavam, com um fulgor que me escapou sempre à compreensão. Emocionámo-nos muitas vezes. Estávamos magnetizados pela experiência de transfigurar o corpo rígido do professor numa outra figuração. Queríamos, no tempo que nos era dado, resolver o problema inicialmente colocado: o que levar da dança para o futuro do trabalho de comunicação de um professor? Todos os grupos que tive o privilégio de conhecer, neste contexto, ofereceram sempre e sem exceção o seu corpo à aprendizagem de competências corporais, à produção de uma linguagem única e própria de cada um, em que o suor e o cansaço foram fonte e prova de uma grande felicidade vivida em conjunto. Quero acreditar que estas oficinas serviram de pano de fundo para muitas experiências ulteriores. Ao repensar o que elas foram e representaram para mim e para os alunos que as acompanharam, sinto chegar de novo ao meu corpo a memória da alegria com que aqueles professores entravam na sala, depois de uma semana intensa de trabalho, de horários prolongados, de viagens longas, para virem ao meu encontro. Traziam uma curiosidade, uma vontade, um desejo de experimentar, invulgares. Soube, desde logo, que o que queriam era construir, comigo, recordações para levar para o futuro. Ofereceram-me dos momentos mais elevados de docência da minha vida e, por isso, aqui deixo o meu agradecimento a todos eles.

Referências

Hustvedt, S. (2020). *Memories of the Future*. New York: Hodder and Stoughton.

Divergir... porque sim!

¹ Maria José Aleixo Nobre
(Maria Luiz)

Desde a 1ª edição, leciono a unidade curricular Oficina de Espaço Cénico, do Mestrado de Educação Artística – especialização em Teatro na Educação. A minha formação académica, que abrange a componente plástica e a vertente comunitária na área teatral, aliada à experiência profissional com quase três décadas, reporta para a unidade curricular (UC) uma essência de trabalho individual em simbiose com o trabalho de equipa. É uma marca distintiva nos métodos artísticos e de construção neste domínio artístico.

Estas práticas estão pressupostas em dois dos objetivos da UC: (i) aprofundar a linguagem plástica e, conseqüentemente, os mecanismos de comunicação/expressão no espaço cénico; (ii) aprofundar competências necessárias à elaboração de projetos cénicos, através de metodologias específicas desta área.

Nas solicitações de trabalho individual ou em grupo, criatividade é epígrafe: “A criatividade pode cultivar-se individualmente e em grupo, através de experiências que estimulam o pensamento divergente que, ao contrário do pensamento convergente, em vez de uma única solução, aceita várias soluções possíveis, vários modos de resolver o mesmo problema” (Gonçalves, 1991, pp. 23-24). Curiosidade e fantasia são evidências e denominador comum nos alunos e seus trabalhos /criações.

Presente curricularmente no 1º ano do curso, a UC tem um caráter eminentemente experimental, investiga especificidades das artes cénicas, concretamente metodologias e técnicas particulares ao Espaço Cénico. O Tempo/Oficina é um espaço de construção, experimentação, descoberta. Culmina quando são alcançados os seguintes objetivos: (i) experienciar, a partir dos materiais construídos, a fruição inerente ao ato criativo; (ii) refletir sobre a adequação dos materiais construídos face ao espaço e ao contexto propostos.

É de realçar que, transversalmente a todas as edições, os momentos expositivos em diferentes espaços da ESELx, têm trazido extraordinárias soluções cénicas: “Os constrangimentos espaciais podem ser encarados como limitações intransponíveis ou como novas possibilidades libertadoras de movimentos e deslocações e, acima de tudo, de inesperadas soluções artísticas” (Brites, Francisco & Jesus, 2011, p. 17).

¹ Bacharel em Realização Plástica do Espetáculo e Mestre em Teatro e Comunidade. É professora convidada no domínio científico de Teatro na ESELx, desde 2008. Na sua atividade artística são os trabalhos de figurinos os mais regulares. É membro fundador da Associação Portuguesa de Cenografia.

Referências

- Brites, J., Francisco, R. & Jesus, M. (2011). *Do Outro Lado: Portugal/Quadrienal de Praga/ Espaço e Design da performance*. Lisboa: Direcção-Geral das Artes/ Ministério da Cultura de Portugal.
- Gonçalves, E. (1991). *A Arte descobre a Criança*. Lisboa: Raiz Editora.

ESTUDANTES



Um oásis em territórios desérticos e inóspitos – foi assim que senti e vivi o Mestrado em Educação Artística – Especialização de Teatro na Educação. Lufada de ar fresco na minha vida de professora. Passar a aluna, com os desafios formativos foi estimulante e muito enriquecedor. Ganhei eu (muito) e os meus alunos, imenso! A formação teórica, aliada a uma prática desafiante permitiu um caminhar tranquilo colhendo os muitos frutos das nossas plantações. Uma formação para a vida! Obrigada!



Figura 1. Pormenor de aula. Fotografia: Mónica Garcez

Esta é a história de como a inscrição no MEA tornou duas jovens professoras, de meia idade, mais sonhadoras e mais felizes.

Duas amigas largaram a sua zona de conforto e foram à descoberta. Como crianças na gruta do Alibabá, surpreenderam-se com tanta riqueza que ainda hoje não cabem em si de contentes.

O gosto pelas artes performativas cresceu e materializou-se em múltiplas experiências e descobertas. Num admirável grupo de pessoas, maravilharam-se e aprenderam coisas teóricas e técnicas. Na verdade o que as sufocou de emoção foi consciencializarem a possibilidade mágica que o teatro tem de nos transportar para um universo de recriação da Humanidade, redescobrimo-a no que encerra de belo, diferente, desafiante, criativo. A felicidade interior e o desejo do contacto com o Teatro nas suas diferentes apresentações preencheu também a forma como ensinam.



Figura 1. Grupo de estudantes e professores na 1ª edição do encontro-TE - Encontro de Teatro e Educação, na ESELx, em 2011, após a homenagem a João Mota

Inscribi-me neste Mestrado com o objectivo de me valorizar profissionalmente e sobretudo para responder a esta necessidade constante de aprender mais e de me sentir actualizada perante mim mesma e os meus alunos. Cada aula foi sendo uma descoberta e um desafio: desde as teóricas às práticas, o volume de dados novos e o grau de assimilação tinha de ser processado e saboreado com a mesma intensidade para cada disciplina. A realização obrigatória dos trabalhos escritos, algo a que já não estava habituada, e com todas as regras implícitas, prepararam-me para uma dissertação final que no início do curso eu via como uma montanha gigante a alcançar. Alcancei-a. Não sozinha. E o percurso até ao pico da montanha encheu-se de experiências em salas de aula, em salas de espectáculo, em sótão de teatro. Sendo uma profissional da Dança, tudo quanto aprendi acrescentou positivamente (até os momentos menos bons) ao meu crescimento pessoal e profissional. Guardo excelente memória das aulas, dos professores e dos colegas. O que eu aprendi! Realço a energia contagiante dos professores que gostam do que fazem e transmitem com paixão a sua arte; a criatividade e espírito de entreaajuda dos meus colegas até ao final. Obrigada, colegas, obrigada a toda a equipa de professores.



Figura 1. Apresentação do trabalho final de Aprendizagem e Criatividade, "Um Recipiente de Sonhos". Fotografia: Helena Vascon

Desde muito cedo que o Teatro faz parte da minha vida e também sempre fui um apaixonado pela escola... Este mestrado permitiu o que tanto desejava: juntar a Educação com o Teatro! O mestrado foi uma fonte! Uma comunidade! Um espaço de troca entre colegas, professores e especialistas. O conhecimento e a experimentação foram os motores que nunca nos deixaram parados. A vertente prática de uma intensidade que me traz, muitas vezes, saudades de estar lado a lado com os meus pares, com aqueles, que tal como eu, conseguem ver o Teatro e a Educação numa comunhão perfeita! Que sabem que o teatro vai muito além do palco e que sabem que a escola vai muito além da sala de aula.



Figura 1. Aula aberta no Teatro da Trindade, 2010. Fotografia: Helena Vascon

Quando a boa semente cai em Terra Fértil...

As palavras são do Mário, o Primo, inspirador. Escolhidas como ponto de partida para uma viagem que não terminou na obra, mas numa “irresponsabilidade criativa”.

O desafio, motivação inicial. Com um brilhozinho nos olhos, cheguei ao MEA. Borboletas na barriga como num primeiro dia de escola que não se esquece.

Tripulação recebida por um Timoneiro que admiro, na inteligência e sentido de humor, na arte e no engenho. Tripulação sedenta, disponível como poucas, com garra, daquelas que enfrenta as tormentas. Vinda de Torres Vedras a Santarém, passando por outras paragens. Com ela, os cabos são transformados em Esperança “para além do nunca dantes onde nascem sol e vento, porque monstros e gigantes só os há no pensamento” (Manuel Alegre, 1996).

Vocês são como a “Estrela do Mar” (Jorge Palma, 1984): chama invisível que tantas vezes me fez acreditar, e podem passar mil anos sobre o nosso encontro, e mil anos são pouco ou nada, e as vossas vozes, brilham como guias na memória da viagem.



Figura 1. Pormenor de aula. Fotografia:
Mónica Garcez

Os sonhos começam a concretizar-se e o momento é especial. Os partos trazem o cheiro a bebé sedento de vida. Há 10 anos foi assim. Uma ideia de felicidade feita aprendizagem - o olhar cuidadoso do pai, a vontade genuína de toda a família...

Fizemos daqueles primeiros anos de vida o que nós quisemos. Acendemos as luzes todas. Cantámos as canções de ninar e de existir. Procurámos juntos os caminhos para brincar.

E brincámos. “No jardim dos Deuses”.

Que se continue a querer aprender a brincar como se fosse a 1ª vez. Que não falte a coragem de abrir as janelas e as portas desta casa que nos parece já demasiado familiar, para que o ar entre e perfume cada pedaço de nós, a cada ano.

Há ainda tanto para fazer...



Figura 1. Convívio após apresentação em aula aberta. Fotografia: Helena Vascon

Do sótão do Teatro da Trindade à sala 222 na ESELx, muitos foram os momentos de aprendizagem, criatividade e partilha, entre colegas e professores, sem exceção. Tive o privilégio de integrar a 1.ª edição e fazer parte de um grupo diversificado em experiência e de uma generosidade imensa. Sem dúvida que marcou o meu percurso pessoal e profissional e estou muito grata, a colegas e professores, por tudo o que, ainda hoje, das escolas ao trabalho na comunidade, posso colocar em prática.



Figura 1. Convívio após apresentação em aula aberta. Fotografia: Susana Gaspar

Já lá vão alguns anos desde que concluí o Mestrado em Educação Artística, Especialização em Teatro. A ida para Lisboa foi um grande desafio, uma vez que vivo e trabalho em Leiria, no entanto adorei tudo o que vivenciei e aprendi. O contato com profissionais de outras áreas e as experiências tidas ao longo dos semestres foram bastante enriquecedoras. Após a sua conclusão, as crianças com as quais trabalho diariamente, uma vez que sou educadora de infância, foram as mais beneficiadas. As artes passaram a estar mais presentes e valorizadas.



Figura 1. Pormenor de aula. Fotografia: Mónica Garcez

Desafiante, estimulante e encorajadora, a experiência deste mestrado marcou profundamente o meu percurso pessoal e profissional.

O que encontrei foi mais do que uma *Escola*, aqui entendida no seu conceito mais simplista e óbvio, encontrei um espaço de aprendizagem suportado não apenas na mera transmissão de conteúdos, mas numa exploração dinâmica das diversas áreas temáticas – um estímulo ao desenvolvimento de diferentes competências, domínios de conhecimento e dimensões humanas, facilitado pela gestão colaborativa e pela boa interação entre professores e alunos.



Figura 1. Participação de estudantes e professores em aula exterior de “Aprendizagem e Criatividade”. Fotografia: Ana Pinto

Inscrevi-me no MEA com o intuito de melhorar a minha prática profissional no campo da Arte e Educação. O curso revelou-se muito interessante, com um corpo docente exigente e desafiador, promotor de troca de ideias e experiências.

Os conhecimentos e as ferramentas adquiridas têm sido muito úteis ao longo dos últimos seis anos. Ajudaram a estruturar o meu pensamento e a minha prática profissional como ludobibliotecária no 1º ciclo do ensino básico.

O pessoal docente e não docente da ESELx mostrou-se sempre disponível para ajudar a ultrapassar as dificuldades ao longo da formação.



Figura 1. Aula aberta de “Leitura e Conto”, da Pós-graduação em Animação de Histórias (frequentada como UC isolada), 2015. Fotografia: Serviço de Audiovisuais e Multimédia da ESELx.

Processo

Tatiana Oliveira Gomes

O mestrado de Educação Artística revelou-se uma viagem intensa de dois anos de aprendizagem em que a cultura se legitima como elemento essencial do processo educativo do ser humano e onde se observa a sua interseção com as várias ciências sociais, humanas e exatas. Com um corpo docente de excelência, nasce uma relação de partilha entre mestres e alunos, em que juntos acrescentam camadas de interpretações à história das artes e crescem numa contínua exploração do potencial educativo das expressões artísticas.



Figura 1. Pormenor de aula. Fotografia: Ana Pinto.



Figura 2. Grupo de estudantes e professores após aula aberta no Teatro da Trindade, 2011. Fotografia: Tatiana Oliveira Gomes

O MEA representa uma fase muito feliz da minha vida. Foram dois anos fundamentais na minha aprendizagem. O MEA tem um corpo docente de excelência, dedicado e atento a cada um dos seus alunos. Todos os professores, sem exceção, foram muito importantes na minha formação profissional, mas não posso deixar de agradecer ao Professor Miguel Falcão, parte fundamental do meu sucesso ao longo deste curso. Desejo que o MEA continue este belo caminho e a formar novos alunos por muitos anos.



Figura 1. Pormenor de espaço pessoal de trabalho. Fotografia: Ana Rita Nabais

Educar e construir futuro(s) através das linguagens artísticas é um desafio dos novos tempos. Entre elas, o teatro é um terreno de descoberta, de espontaneidade e de irreverência. Metáfora que nos abre caminhos de liberdade individual e colectiva. No MEA encontrei esse espaço de inquietação permanente que ajudou-me a estruturar e a perspectivar melhor o meu trabalho como formador e como ator. A fortalecer a convicção de que somos o que imaginamos, o que criamos e o que conhecemos. Todo o tempo é de aprender e partilhar.



Figura 1. Projeção de silhueta – perfil. Fotografia: Ricardo Campos

O MEA primou pelo equilíbrio conseguido entre a componente prática e teórica nas unidades que integravam o mestrado. A par desta experiência que se ia articulando entre o “fazer” e “experimental” e o “pensar” e “refletir”, foco ainda a disponibilidade e atenção proporcionadas por todos os professores. Considero particularmente positiva a experiência de uma aprendizagem dotada de cuidado, atenção e carinho (porque não?), sempre numa perspetiva de colaboração e partilha de saberes. Recordo o MEA como um lugar de crescimento autónomo, mas acompanhado, que me proporcionou mudanças essenciais na forma como vivo a minha relação com a Educação Artística.



Figura 1. Apresentação de trabalho de grupo em aula. Fotografia: Ricardo Campos

Fiz o MEA - Teatro em 2016. Aliciou-me a organização curricular, mas sobretudo o corpo docente. E apesar das enormes expectativas fui surpreendida pela positiva a cada semana, a cada semestre. Para além de um grupo de colegas curiosos e disponíveis como eu, tinha um grupo de professores ainda mais curiosos e disponíveis. Desde as viagens sensoriais nas aulas do Miguel Seabra, às danças do corpo em movimento da Madalena Victorino, à manipulação de objetos nas aulas de marionetes, às histórias e materiais didáticos da Natália Vieira e aos conselhos sempre sábios do Miguel Falcão. Desse ano trouxe conhecimento e experiência, amizades e conversas sem pressa, almoços ao ar livre entre aulas e trabalho e família. Sempre com muita entreaajuda e empatia pelo(s) outro(s), na partilha de vitórias e superação das dificuldades. Superei-me muitas vezes, redescobri o teatro e o seu papel na escola. Obrigada.



Figura 1. Apresentação de trabalho em aula aberta. Fotografia: Ricardo Campos

Identificação

Ana Luísa Bento Miranda

Cheguei ao Mestrado em Educação Artística – Especialização em Teatro na Educação, na Escola Superior de Educação de Lisboa, em 2017, pela necessidade de ter formação académica na área do Teatro.

Quando descobri este mestrado, não procurava um workshop, também não procurava uma Licenciatura em Teatro. Na verdade, precisava de formação na vertente pedagógica, que alargasse horizontes. A expectativa era altíssima.

Em nada esta experiência ficou aquém das expectativas, encontrei tudo o que procurava e muito mais: um grupo de colegas fantástico; docentes verdadeiramente inspiradores; experiências únicas e uma identificação com este mundo que é o da Educação Artística.



Figura 1. Candidata, membros do júri e público após provas públicas. Fotografia: Ana Luísa Bento Miranda

O meu percurso no Mestrado de Educação Artística – especialização de Teatro na Educação iniciou-se no ano letivo 2017/18 e terminou em 2018/19. Passados quase três anos da minha entrada, olho para trás, já com um certo distanciamento, e não me arrependo desta grande conquista da minha vida académica.

Este Mestrado incide em duas vertentes: Teatro e Artes Plásticas, sendo notório um tratamento articulado e específico das áreas, e é composto por um equilíbrio harmonioso entre a teoria e a prática. É um curso que dá a quem lhe dá, mas que acima de tudo cresce e aprimora juntamente com quem o frequenta.



Figura 1. Pormenor de aula. Fotografia: Cidália Carvalho

Este mestrado foi o encontro, adiado, de um percurso a que propus, 20 anos depois da licenciatura, arriscar novos percursos.

Cheguei ao MEA, onde encontrei simpatia e muitos desafios!

Cresci e desbravei um currículo pela mão de quem sabe.

Foi cansativo, mas retemperador!

E agora, quero acreditar que no meu caminho se cruzarão, amiúde, outros momentos potenciadores de visões e partilhas sobre o olhar a Educação e a Arte, onde a necessidade de crescer é mais forte.



Figura 1. Pormenor de um trabalho gráfico. Fotografia: Maria Luísa Luís Duarte

De 2017 a 2019, fiz uma viagem (MEA) que foi mapeando os lugares de participação ativa *com, na e para* a comunidade. Na convicção destes serem lugares de encontro entre as artes e a educação, seguiu-se uma lógica de corpo e da sua performance, na dimensão orgânica das aprendizagens: o currículo. Teorizar esta ação pedagógica será sempre o lugar onde este corpo ganhou uma outra dimensão, *para a vida*, seguindo assim a lógica da escolaridade. *Da festa da escola para o palco da vida*, foi metáfora, ou a visão artística necessária para o novo perfil de cidadão para o século XXI.



Figura 1. Pormenor de aula. Fotografia: Patrícia Margarida Côtão

Em setembro, do ano de 2017, abriu-se uma nova página no meu percurso pessoal e profissional, uma das mais desafiantes, exigentes e gratificantes páginas: ingressei no Mestrado em Educação Artística (MEA) – especialização em Teatro na Educação, da ESE de Lisboa. Eu já sabia qual era o propósito na escolha da minha profissão, Professora, agora eu tenho a certeza! O mundo é de todos e para todos e podemos ser tudo o que quisermos nele, porque "somos capazes", basta aceitar e acreditar. E com isto quero dizer que, enquanto docente e, principalmente, após concluir o MEA, consegui alcançar um conjunto de competências e ferramentas de grande qualidade e exigência que permitiram transformar-me numa profissional motivada para proceder à implementação da inovação, no contexto educativo onde trabalho, apostando em fazer mais e melhor, tendo sempre presente a necessidade de uma formação contínua. Foi neste mestrado que fui consolidando, aprendendo e reaprendendo, o que para mim é importante nos dias de hoje, no trabalho com os alunos, baseando metodologias e práticas nas vertentes artísticas, no âmbito da educação estética. Eu hoje tenho a coragem de ser quem sou. Vivo agora a minha essência...



Figura 1. Pormenor de aula da "Oficina de Corpo", 2017. Fotografia: Cidália Carvalho

Inicialmente, tudo o que aprendíamos nas oficinas práticas já parecíamos ter aprendido ao longo dos nossos anos de prática pedagógica, mas todas as propostas estavam lá, naquele preciso momento, para que, sentados no outro lado da mesa enquanto alunos, pudéssemos ver e perceber que é mais importante o processo do que os resultados obtidos.

Respondeu-nos também a uma inquietação que quase sempre nos incomoda. Tal como Eisner muitas vezes nos perguntámos. O que é que os meus alunos aprenderam?

Segundo Eisner (2004) as matérias que se aprendem hoje, não surtem por vezes efeito e no entanto no futuro e a longo prazo podem ser reativadas por outras experiências e fazerem sentido produzindo conhecimento.



Figura 1. Pormenor de trabalho gráfico. Fotografia: Susana Sintra

É consensual que precisamos de exercitar ao longo da vida, espaços e tempos de crescimento, que nos permitam enfrentar os desafios da sociedade global em que vivemos. A paixão pela Arte/Teatro, o querer saber mais, ver o invisível, a partilha, o respeito, a escuta do outro, a solidariedade, a cumplicidade e a persistência... implicando não desistir perante as dificuldades, tolerarmos as incertezas e ousarmos ser diferentes. As narrativas que vivemos, fizeram-nos chegar a lugares mágicos e transformadores. As relações professores/alunos, trazendo os afectos, foram determinantes. Valeu a pena!



Figura 1. Pormenor de aula aberta no São Luiz – Teatro Municipal, 2017. Fotografia: Cidália Carvalho



ANEXOS



Anexo 1

MEA - Plano de estudos em vigor (Despacho n.º 7096/2019)

Ano	Semestre	Unidades curriculares	Créditos
1º	1º	Cultura, Educação e Artes	7,5
		Oficina Artístico-Pedagógica	7,5
		Seminário de Investigação em Educação Artística I	5
		Eletiva 1	5
		Eletiva 2	5
		Aprendizagem e Criatividade	5
	2º	Desenvolvimento Curricular em Educação Artística	5
		Educação Artística em Contextos Extraescolares	5
		Seminário de Investigação em Educação Artística II	5
		Eletiva 3	5
		Eletiva 4	5
2º	Anual	Seminário de Apoio a Projetos e Dissertações	5
		Projeto ou Dissertação em Educação Artística	55

Eletivas da especialização de Artes Plásticas: Oficina da Cor; Oficina Multimédia; Oficina Lúdica no Museu; Arte e Matemática.

Eletivas da especialização de Teatro: Oficina de Voz; Oficina de Corpo; Oficina de Espaço Cénico; Oficina de Formas Animadas.

Anexo 2

MEA – Professores de todas as edições

Unidades curriculares	Tipo	Professores/as
Cultura, Educação e Arte	Obrigatória	Miguel Falcão Teresa Matos Pereira Ana Bela Mendes José Pedro Regatão Leonardo Charréu
Oficina Artístico-Pedagógica	Obrigatória	(Artes Plásticas) Adriana Pardal Alexandra Baudouin Graça Carvalho Joana Isabel Gaudêncio Matos Paulo Galindro Pedro Vidinha
		(Teatro) Miguel Seabra
Aprendizagem e Criatividade	Obrigatória	Ana Bela Mendes Filipa Burgo

Desenvolvimento Curricular em Educação Artística	Obrigatória	(Currículo) Teresa S. Leite
		(Artes Plásticas) Teresa Matos Pereira Ana Bela Mendes Joana Isabel Gaudêncio Matos Leonardo Charréu
		(Teatro) Miguel Falcão João Menau Natália Vieira
Educação Artística em Contextos Extraescolares	Obrigatória	Fernando Serra Kátia Sá Natália Vieira Paula Elvas
Seminário de Investigação em Educação Artística I	Obrigatória	Teresa S. Leite João Rosa Teresa Vasconcelos Tiago Almeida
Seminário de Investigação em Educação Artística II	Obrigatória	Teresa S. Leite Miguel Falcão Teresa Matos Pereira Ana Bela Mendes Cátia Rijo
Oficina da Cor	Eletiva (Artes Plásticas)	Ana Nolasco
Oficina Lúdica no Museu	Eletiva (Artes Plásticas)	Ana Almeida Sofia Costa Pessoa

Oficina Multimédia	Eletiva (Artes Plásticas)	Ana Loureiro Jorge Bárrios João Monteiro Sidónio Garcia
Arte e Matemática	Eletiva (Artes Plásticas)	Teresa Matos Pereira Cristina Loureiro Joana Isabel Gaudêncio Matos José Pedro Regatão Mário Kong Rui Covelo Sílvia Castro
Oficina de Corpo	Eletiva (Teatro)	Madalena Victorino Marta Coutinho
Oficina de Voz	Eletiva (Teatro)	Luís Madureira Maria Repas Sara Belo
Oficina de Espaço Cénico	Eletiva (Teatro)	Maria José Nobre (Maria Luiz)
Oficina de Formas Animadas	Eletiva (Teatro)	Luís Vieira Rute Ribeiro

Anexo 3

MEA – Estudantes que completaram a componente curricular em cada edição

1ª edição – 2010-2012	
Especialização	Estudantes
Teatro na Educação	Ana Maria Fernandes Cláudio
	Ana Maria Reis Rodrigues Lopes
	Ana Rita Domingos de Jesus
	Benedita Isabel Geraldês Faria de Freitas
	Berta Maria de Almeida Pereira
	Carla Susana Arrais Duarte de Barros
	Cassilda da Silva e Costa
	Davoud Ghorbanzadeh
	José Manuel Vieira Rodrigues
	Luís Miguel Domingos António
	Maria Gabriela Rito Fonseca
	Maria Helena Baptista Marinheiro Vascon
	Mónica Maria Paílho Garcez Antunes
	Pedro Guedes Branco
	Rui Manuel Maria Beles Vieira
	Sónia Patrícia Alves Pires Vieira
	Susana Rita Carvalho Gaspar

2ª edição – 2011-2013	
Especialização	Estudantes
Artes Plásticas na Educação	Alice Roma Basílio
	Ana Clara Gonçalves Simões
	Ana Maria Pragana Agostinho Clérigo
	Ana Rita Corda Amorim
	Carla Sofia Prata Ramos Pereira
	Cecília Maria das Neves Leal Guerra
	Dora Alexandra Pacheco Martins
	Maria do Carmo Gil Rodrigues Cardoso
	Maria Filomena Perquilhas Baptista Afonso
	Mónica Bastos Bate
Teatro na Educação	Alfredo dos Santos Pereira Nunes
	Ana Cristina Oliveira de Sousa Pinto
	Ana Maria Martins Nobre
	Carina Correia Gomes da Silva
	Cristina Santos Pinheiro
	Dina Raquel Vitorino Marques
	Neusa Maria Mendonça Amado Duque e Branco
	Rui Mário de Almeida Branquinho Baião Mendes
	Sandra Cristina Henriques Passos Ferreira Gomes
	Sofia Gonçalves da Silva Paulo
	Sónia Luísa do Amaral Espírito Santo Dias
	Tatiana Cristina Teixeira de Oliveira Gomes

3ª edição – 2013-2015	
Especialização	Estudantes
Artes Plásticas na Educação	Bárbara Semedo Crespo
	Cândida Cristina Roque Santos
	Andreia Raquel Martins Lopes Reis
	Maria Irene Surdinho Borges Rodrigues Piorro
	Helena Margarida Rodrigues Batista
	Íris Susana Correia Ferreira da Luz Pinto das Neves
	Rita Isabel Dias Rovisco
Teatro na Educação	João Manuel Pinto Duarte Vítor
	Maria Lúcia Caixeiro Barbosa Correia
	Lara Carina Queiróz Fidalgo de Jesus Antunes Tavares Duarte
	Ana Rita Gonçalves Moutinho
	Filipa Nepomuceno Ramirez Pereira
	Joana Cunha dos Santos Cardoso
	Iolanda Maria Batista Grelado
	Joana Farinha Marques Maria
	Ana Rita Bernardo Nabais

4ª edição – 2015-2017	
Especialização	Estudantes
Artes Plásticas na Educação	Ana Lúcia de Barros Guarita
	Ana Margarida Bastos Gonçalves
	Diogo Miguel Cordeiro Soares
	Hugo Miguel Reis Silva Lopes
	Ricardo José Farias Guerreiro Campos
	Sílvia da Conceição Ferreira Viola
Teatro na Educação	Ana Isabel Augusto Pires
	Crispim Gregório Salgado Santos Rodrigues
	Filipa de Melo Marcos
	Laura Patrícia Silva Fernandes Faria Ganilo
	Rita Maria Bandeira Afonso Durão
	Sara Cipriano Mesquita
	Susana Mendes Mendonça

5ª edição – 2017-2019	
Especialização	Estudantes
Artes Plásticas na Educação	Alice Marina dos Santos Seabra de Matos
	Ana Louro Sarzedas
	Estela Maria Alvarez Janeiro Acabado
	Juliane Fressynet
	Maria José Gil Matias Aleixo
	Maria Luísa Luís Duarte
	Maria Madalena Figueira Coelho e Campos Ghira
	Maria Margarida Vigário de Sousa
	Ricardo Manuel Carvalho Gaspar
	Susana Maria de Sintra Barros Guerreiro Correia
Teatro na Educação	Amana Carneiro da Matta
	Patrícia Margarida Mourato Videira Cotão
	Rita Alexandre Dias Cardoso Fonseca Miranda
	Raquel de Oliveira Correia
	Ana Luísa Alexandre da Silva Bento Miranda
	Cidália Daniela Ferreira Carvalho
	Joana Sequeira Neto
	Maria Varela Silva Alves do Rio

6ª edição – 2019-2021	
Especialização	Estudantes
Artes Plásticas na Educação	Ana Maria Fernandes Almeida
	Maria do Céu Rosa Samagaio
	Marta Angelozzi
	Vera Lúcia Coelho Rita
Teatro na Educação	Ana Cristina Madureira de Almeida
	Ana Luísa Agostinho Correia
	Anabela Ramos Silva
	António Miguel Serra Penteado
	Cecília Rosa de Almeida Serafim Bicho
	Mafalda Sofia dos Santos Nelhas
	Rafael Alexandre Rosa Cruz Lamberto
	Rita de Cassia Cavalcante de Lima
	Teresa Paula dos Santos Fortunato



ESCOLA SUPERIOR
DE EDUCAÇÃO
DE LISBOA

CIED.
CENTRO INTERDISCIPLINAR DE INOVAÇÃO EDUCACIONAL