

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA  
ESCOLA SUPERIOR DE TEATRO E CINEMA



A DIMENSAO ESTÉTICA NOS PROCESSOS DE ARTE -  
EDUCAÇÃO REFLETIDAS A PARTIR DE TRÊS  
EXPERIÊNCIAS ENTRE O BRASIL E PORTUGAL.

---

Yara Piñeiro Rodrigues

Lisboa, 14 (07/2011)

A minha doce e amada Liana,  
por me ter dado a oportunidade  
de experimentar o amor incondicional.

## Agradecimentos

Apesar do processo solitário a que qualquer investigador está destinado, a sua realização não seria possível sem o contributo de várias pessoas.

Gostaria de agradecer o apoio fundamental da minha família, que compreendeu incondicionalmente a necessidade que senti de estudar fora e estar três anos sem os visitar, em especial aos meus sobrinhos, por me trazerem sentido à vida, motivadores da minha busca por uma educação melhor; minha mãe fonte de inspiração de luta, meu pai pela educação sensível, aberta e sempre permeada pela arte, às minhas irmãs Marina, Maria e Paloma.

Minha gratidão às minhas amigas Maria João Eloy e Ana Flávia Hamad, pelo apoio directo e irrestrito na colaboração de leitura de textos, Maria sempre me apoiando também na orientação para a adaptação da minha escrita do português do Brasil para o português de Portugal e indicações bibliográficas. Ana (Vica), amiga-irmã em todos os momentos, companheira de estudo, troca de aprendizados, viências e afecto durante todo o mestrado.

Ao Professor Doutor Armando Nascimento Rosa, meu orientador, pelo estímulo para que eu perseverasse durante a pesquisa.

Ao meu co-orientador Professor Domingos Morais, agradeço o apoio e a minha introdução no universo português da Educação Pela Arte, campo fundamental para a aprofundar a pesquisa desenvolvida.

Agradeço aos Professores da Escola Superior de Teatro e Cinema, ESTC, que me permitiram usufruir do saber daquela instituição, ao Prof. David Antunes, Rita Wengoróvius, Maria João Vicente e Professora Conceição Mendes, presença fundamental nas finalizações do meu trabalho e a todos os seus funcionários, sempre prontos a nos apoiarem nessa caminhada, que os faço representar em nome de Margarida Saraiva, Ana Loureiro, Dra Luisa e Flávia Alves.

Agradeço a disponibilidade para uma consultoria informal e amigável de Helena Ferraz e Dr<sup>a</sup> Conceição Rolo, contribuindo com informações fundamentais acerca da Literacia em Portugal, parte importante da minha pesquisa.

Agradeço à toda equipa do MPIAEA – Movimento Português de Intervenção Artística em Educação Pela Arte, (onde intervenho como professora de expressão dramática) que, em diferentes alturas, partilharam trabalho, formação e experiência comigo: Elisa Ferreira, Catarina Peixoto e demais colegas de equipa.

Às Famílias Vazão de Almeida e Martiniano, minhas famílias portuguesas, pelo apoio e afecto incondicional, em especial Ana Vazão e o meu Querido Pedro, pela paciência e apoio nos momentos de estresse e dificuldade, parceria e partilha nos momentos de alegria.

A Edneuda, minha Edie, pelo carinho maternal, cuidado e prontidão para me socorrer nos momentos de aflição, meu muito obrigada.

À Letícia Barreto pelos empréstimos de livros e a paciência para os favores à distancia.

À Sara Gonçalves, pela troca de experiência, aprendizado, pela amizade.

Ao amigo Benedito Oliveira, nas diversas fases desta tese, sempre com conselhos pertinentes, desde o trabalho de campo à recolha de bibliografia.

à Valquíria Costa, Miguel Alves, que me acolheram em sua casa como um membro da família e me deram a oportunidade de construir um laço de carinho muito importante com a minha pequena e linda “sobrinha” Duda Costa Alves.

Finalmente, agradeço aos alunos portugueses e brasileiros que me envolveram nas experiências pedagógicas descritas ao longo desta tese.

Meu amigo, eis a obra do poeta,  
Percebe seus sonhos e os interpreta.  
Acredita, o verdadeiro, o humano destino  
É-lhe mostrado ao sonhar:  
Toda a arte poética e todo poetar,  
Nada mais é que uma interpretação com tino.  
Friederich Nietzsche

## RESUMO

Essa pesquisa reflecte o quanto a estética é ou não admitida nos processos de arte educação, e a partir de uma abordagem que traça desde o levantamento histórico da sua literacia no Brasil e as leis que a fundamentam numa analogia com a Literacia em Portugal. Trata-se de questionar e provar a importância da vivência estética no desenvolvimento do ser humano e os seus fundamentos filosóficos, norteadores para uma melhor aplicabilidade da Arte na Educação. Privilegia, entre outras coisas, o despertar da sensibilidade para uma aprendizagem libertadora, liberdade que condiciona o lugar do sujeito como passivo ou activo em sua comunidade, deixando-se orientar ou não, por exemplo pela tendência mundial da mecanização num mundo globalizado e capitalista, principalmente em países, como o Brasil, cuja a falta de interesse governamental ao acesso de informação e à geração de senso crítico por parte comunidade, além de alienação, gera discrepâncias na qualidade do ensino e abismos intelectuais. Através da descrição de três experiências, entre o Brasil e Portugal, pretende-se elucidar como as questões acima citadas colocam-se na prática.

**Palavras Chave:** Estética, Arte-educação, Instrumentalização, Literacia.

## **ABSTRACT**

This research aims to provide a reflection about the role of the aesthetic in the art education processes. Through an approach that draws from the historical survey of literacy in Brazil, and the laws which it is based on, in analogy with literacy in Portugal. The primary goal is to prove the importance of aesthetic experience in human development, considering its philosophical aspects, guiding to a better applicability in Art Education. The research emphasizes, among other things, the importance of the "awakening" for liberating learning. This learning based on freedom of the human being determines the place of the subject as passive or active in your community, lets herself be guided or not, for example, by the worldwide trend of mechanization in a globalized and capitalist world, especially in countries such as Brazil, where the government is not interested in providing education, forming alienated people and generating differences in the quality of education and intellectual depths. Through a description of three different experiences between Brazil and Portugal, this study pretends to elucidate how these questions above are actually treated.

**Keywords:** Aesthetic, Art Education, Instrumentalization, Literacy.

## Índice

<b>Introdução</b> .....	8
<b>Capítulo I</b> – Histórico da Educação no Brasil e sua Literacia.....	11
<b>Capítulo II</b> – Literacia em Portugal.....	21
<b>Capítulo III</b> – Estética na Arte-Educação - um voo sobre os aspectos filosóficos.....	30
<b>Capítulo IV</b> – Sensibilização dos Sentidos para uma aprendizagem libertadora .....	40
<b>Capítulo V</b> – Percepções aplicadas a práticas pessoais.....	45
<b>Capítulo VI</b> – Levantamento de questões práticas em trabalhos realizados.....	50
<b>Conclusão</b> .....	84
<b>Bibliografia</b> .....	86
<b>Apêndices</b> .....	90

## Introdução

A tese apresentada recupera algumas das questões suscitadas no percurso da minha formação em Arte-Educação, desde o meu ingresso na Universidade Federal da Bahia – UFBA 2001, para cursar Licenciatura em Teatro, até ao meu enquadramento como professora de Educação Pela Arte, do Movimento Português de Intervenção Artística em Educação Pela Arte – MPIAEA, na condição de aluna do mestrado em Teatro e Comunidade da Escola Superior de Teatro e Cinema – ESTC.

Dentre essas questões, a fundamental assenta na dúvida sobre se aquilo que se designa como Arte não será um conceito demasiado instrumentalizado. Nesta tese, esta dúvida reflectiu-se numa constante preocupação em descobrir se será possível falar de um processo que envolva Arte, onde esta seja a linha mestra de acção, sem preconizar a estética, ou sem que haja uma abordagem comprometidamente artística.

Assim sendo, não estaremos a estabelecer um jogo das conveniências demasiado redutor ao admitirmos no estudo da estética – na sua implicação do desenvolvimento humano – apenas os conceitos de Arte estabelecidos até Schiller? Ou fará algum sentido para as instituições formais de ensino levar em conta o entendimento de Oscar Wilde acerca da Arte, com toda a liberdade que este signo para ele representa?

Quanto mais eram as respostas que procurava nesta abordagem, mais as dúvidas com que me deparava. Porém, quando a dissertação corria o risco de se tornar no *a priori* de um “finalmente chegar a algum lugar”, as buscas pelas respostas levaram-me a descobertas inesperadas e muito interessantes, que abriram novas veredas em meio ao desconhecido, embora jamais ao encontro com a verdade absoluta – mas esta, como diria Alvinho do Riacho, poeta baiano, talvez seja “a tal realidade que não acontece”<sup>1</sup>.

Admitindo que existam intenções mais eficazes do que as de encontrar a verdade, uma “luzinha” dela que seja, elas estarão nas acções que permitam fortalecer o objectivo de construir estratégias para despertar nas instituições responsáveis pela educação, ou no simples leitor, a necessidade para uma transformação na educação pela arte, de acordo

---

<sup>1</sup> <http://meninobiro.blogspot.com/>

com esta afirmação: “a arte, o teatro também é espaço de aprendizagem”(Márcia Pompeo).

Acções como as de persistir com a esperança de ver o maior número de crianças, independentemente da sua classe social, a ter acesso a educação de qualidade, vivam elas no campo ou na cidade, no bairro nobre ou na favela.

Acções que consigam que seja oferecido acesso a arte e cultura – espaços para assistir, fazer, falar sobre – possuam, ou não, essas crianças o dinheiro para pagar um espectáculo, um curso de dança, teatro, pintura, música, etc.

A partir da reflexão sobre alguns trabalhos práticos desenvolvidos por mim entre o Brasil e Portugal, tento provar o sentido da arte no desenvolvimento do ser humano; como uma criança com sete – oito anos é capaz de apreender códigos estéticos subjectivos e, ao mesmo tempo, fruir essa arte.

Fazer um mestrado fora do Brasil implicou uma aprendizagem noutros níveis da aquisição de conhecimentos, contribuindo para desconstruir alguns estigmas culturais em relação à cultura europeia, por falta de algum conhecimento vivencial aprofundado e excesso de leitura romântica acerca do Velho Mundo.

Leia-se leitura no sentido *lato*, ou seja, na intenção com que Edward Said fala do *Orientalismo*, conceito criado para definir o estudo da cultura oriental feita pela ocidental. Nesta ordem de ideias, diria que no Brasil existe um “europeísmo” que eu transportava. Permitindo-me brincar com o neologismo, mas não com os factos, verifico, hoje, que a Europa relatada no cinema, literatura e novelas brasileiras, bem como no relato de pessoas que a visitam, é bastante idealizada.

Diferente da que actualmente conheço e que constitui o campo de estudo desta tese, essa seria uma Europa habitada por uma população maioritariamente culta, sensível e afeita às artes; com passeios familiares de domingo em visitas a museus onde as crianças não se aborrecem, porque são possuidoras de uma cultura acompanhada de obras de arte em casa, que as ensina a não sujarem as ruas e a não falarem alto, mas que proporciona pessoas frias e distantes.

Efectivamente, esta região europeia que conheço melhor permitiu-me fazer parte de um quotidiano menos favorecido social e economicamente. Estudar, trabalhar e dar aulas em contexto de grande vulnerabilidade social no concelho da Amadora, ter feito amigos queridos portugueses, prestativos e carinhosos, fez-me perceber, senão a Europa inteira, pelo menos que Portugal é um lugar real, com defeitos e qualidades, que também está a batalhar para resolver as suas questões sociais, políticas, económicas e educativas.

Em Portugal existe grande empenho e alguns movimentos sociais e políticos no sentido de promover a democratização da arte e de a inserir, cada vez mais, no currículo escolar e na formação de formadores, como é o caso do MPIAEA – Movimento Português de Intervenção Artística em Educação Pela Arte, que desenvolve um trabalho nesse sentido desde 1994.

Entre muitas outras, esta será, sem dúvida, uma das formas de investir em educação desde a base, envolvendo-a com arte e tornando-a especial para cada ser do nosso planeta, com o objectivo de se conseguir contruir um mundo de mais oportunidades na conquista do conhecimento e do entendimento entre os humanos e a natureza que os abriga.

## **Capítulo I - Histórico da Educação no Brasil e sua Literacia**

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a Arte (escrita em maiúsculo quando se trata da área curricular) tem uma função tão importante quanto a dos outros conhecimentos no processo de ensino e aprendizagem. A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética e desenvolve a sensibilidade, percepção e imaginação do aluno, tanto ao realizar formas artísticas, quanto na ação de apreciá-las.

Exercitar a imaginação e abrir canais de percepções diversas permitem uma melhor habilidade em outras áreas de conhecimento. Também, ao estimular os sentidos, como os da visão e da audição, o aluno passa a olhar o mundo ao redor de forma mais atenta, crítica e humana.

O conhecimento das artes é necessário no mundo do trabalho e faz parte do desenvolvimento profissional dos cidadãos, sendo que, nesta ou noutras áreas, se tornam necessárias características de curiosidade e flexibilidade para aprender qualquer matéria.

A vivência da arte mostra que é possível transformar continuamente a existência e que mudar de referências faz parte do crescimento cultural onde é importante aprender a tolerar o outro e a enfrentar todo o tipo de situações para saber atuar da melhor maneira. Literacia, por si, designa um conhecimento processual em aberto, característica que, em arte, é imprescindível.

### **A Arte e a Educação**

A educação tradicional visava a transmissão de conteúdos e focava-se meramente no fim e não no processo de aprendizagem do aluno, ou seja, não levava em consideração nenhuma particularidade pessoal e não valorizava a percepção do mundo da criança/adolescente. As pesquisas desenvolvidas a partir do início do século XX em vários campos das ciências humanas trouxeram dados importantes sobre o

desenvolvimento da criança, sobre o processo criador e sobre a arte de outras culturas. Nomes importantes desta época foram Herbert Read<sup>2</sup> e Viktor Lowenfeld<sup>3</sup>, autores que deram origem ao “Movimento de Educação através da Arte”, que teve como manifestação mais conhecida a tendência à livre expressão, centrada na questão do desenvolvimento do aluno. Porém, essa proposta foi sendo deturpada e não foi encarada com responsabilidade, gerando deformações e simplificações da ideia original, o que redundou na banalização do “deixar fazer”, ou seja, deixar a criança fazer arte sem o apoio de qualquer tipo de intervenção crítica.

Nas décadas de 60 e 70, houve uma mudança de foco dentro do ensino da Arte, tendo-se passado a questionar a ideia do desenvolvimento espontâneo da expressão artística da criança e procurado definir a contribuição específica da arte para a educação do ser humano. Os americanos Edmund Burke Feldman<sup>4</sup>, Thomas Munro e Elliot Eisner<sup>5</sup>, ancorados em John Dewey<sup>6</sup>, afirmavam que o desenvolvimento artístico é resultado de formas complexas de aprendizagem e, portanto, não ocorre automaticamente à medida que a criança cresce. É tarefa do professor propiciar essas aprendizagens por meio da instrução, sendo esta a sua contribuição para a educação da criança no campo das artes. Diante deste novo foco de atenção, muitas pesquisas foram desenvolvidas no campo das artes, inclusive as que dizem respeito ao modo de aprender dos artistas e ao modo de ver o mundo e de entender a vida nas diversas etapas do desenvolvimento da criança.

## **Histórico do Ensino de Arte no Brasil e Perspectivas**

---

<sup>2</sup> Herbert Read, inglês, (1893-1968), poeta anarquista e crítico de arte e de literatura inglesa. Foi um expoente do movimento de educação pela arte, lançando um livro homônimo em 1943.

<sup>3</sup> Viktor Lowenfeld (1903–1960), austríaco e naturalizado americano, publicou em 1947 o livro *Creative em Mental Growth*, que teve enorme influência no Brasil na tradução em espanhol, onde acredita que a arte para crianças reflete a vivência e o crescimento estético, social, físico, intelectual e emocional.

<sup>4</sup> Feldman defende uma leitura da obra de arte baseada nas etapas de descrição, análise, interpretação e julgamento.

<sup>5</sup> Eisner defende uma leitura qualitativa, não descritiva em direção às sensações.

<sup>6</sup> John Dewey (americano, 1859-1953) acreditava que a educação era uma necessidade básica da vida e que se dava através da comunicação como processo de compartilhamento de experiência até tornar-se um bem comum. Acreditava que a criança deveria “aprender fazendo”, a arte era entendida como forma de apurar as experiências perceptivas. Idéia de arte como experiência consumatória, pervasiva sem ter um fim em si mesma. Influente na formação de pensadores, estimulando os alunos-educadores a terem um papel ativo no seu conhecimento através da investigação.

Até à primeira metade do século XX, as disciplinas Desenho, Trabalhos Manuais, Música e Canto Orfeônico faziam parte dos programas das escolas primárias e secundárias, concentrando o conhecimento numa transmissão de conteúdos e códigos de forma rígida, sem estímulo à reflexão e voltada para a repetição de modelos. O ensino era centrado na figura do professor e baseava-se numa visão utilitarista e imediatista da arte. O teatro e a dança só tinham algum reconhecimento em datas especiais de festividades escolares e tinham como única finalidade a da apresentação. Decoravam-se os textos, marcavam-se os lugares, as entradas e saídas e apresentava-se o espetáculo. Não se tinha em mente a importância do processo contínuo e das repercussões da arte no indivíduo.

Influenciado pelos pensadores John Dewey, Dalcroze, Franz Cisek, Viktor Lowenfeld, Herbert Read, Winifred Ward e os brasileiros Augusto Rodrigues<sup>7</sup>, Noêmia Varela<sup>8</sup> e Anísio Teixeira<sup>9</sup>, entre os anos 20 e 70, o ensino da Arte no Brasil desloca o seu foco para os processos de desenvolvimento do aluno e da sua criação, valorizando o desenvolvimento natural da criança – suas necessidades e aspirações – e valorizando as suas formas de expressão e de compreensão do mundo.

*Em lugar de enfatizar o produto final, os professores modernos dão maior importância ao processo. Se a peça construída pelas crianças em torno de Robin Hood é boa, tanto melhor. Isto no entanto não é tão importante quanto o crescimento que resulta da experiência de criar uma peça. Esta mudança de ênfase do aspecto exibicionista para o aspecto educacional fez com que o teatro se transformasse em uma disciplina do currículo escolar que tem uma contribuição valiosa para a educação.*<sup>10</sup>

---

<sup>7</sup> Augusto Rodrigues (pernambucano 1913-1993), artista plástico e arteeducador, também com muita experiência na área teatral, criou em 1948 a Escolinha de Arte do Brasil que começou a funcionar nas dependências de uma biblioteca infantil no Rio de Janeiro, cuja ação teve enorme influência multiplicadora, chegando a 32 escolas de arte no Brasil neste período.

<sup>8</sup> Noêmia Varela, criadora da Escolinha de Arte do Recife e posteriormente diretora técnica da Escolinha de Arte do Brasil, através dos Cursos Intensivos de Arte Educação que organizava no Rio, foi a grande influenciadora do Ensino da Arte em direção ao desenvolvimento da Criatividade, que caracterizou o Modernismo em Arte Educação.

<sup>9</sup> Anísio Teixeira (carioca, 1900-1971), aluno de John Dewey, foi grande modernizador da educação no Brasil e principal personagem do Movimento Escola Nova na década de 30.

<sup>10</sup> WARD, 1957, p.2 apud KOUDELA, 2006, p. 20

Neste período, há uma reviravolta em todas as áreas artísticas no Brasil, com repercussões também no ensino de arte. Em 1922, há a Semana de Arte Moderna em São Paulo, que mobilizou e alterou o interesse pelo entendimento da arte, procurando a experimentação, a renovação de linguagens e atitudes, envolvendo vários artistas, principalmente da música, belas artes e literatura.

A música passa a ser sentida e dançada além de tocada e cantada com base na idéia desenvolvida nas teorias de Dalcroze e Appia, que acreditavam que a música emana do corpo e por ele é percebida. Também nas artes visuais há uma abertura para novas expressões e há o surgimento de museus de arte moderna e contemporânea em todo o país. O modernismo influencia tardiamente a produção teatral. Só em 1927 começam as inovações nos palcos brasileiros. A peça *O Rei da Vela* (1937), de Oswald de Andrade, é considerada o primeiro texto modernista para teatro. Nas experiências inovadoras anteriores, apenas a encenação tinha ares modernistas ao incluir a pintura abstrata nos cenários, afastando-os do realismo e do simbolismo. Mas é a peça “*Vestido de Noiva*” de Nelson Rodrigues (1943) que marca o teatro no modernismo brasileiro, inovando em todos os aspectos da encenação.

No início da década de 1930, aparecem as primeiras tentativas para se criarem escolas especializadas em arte para crianças e adolescentes, inaugurando o fenômeno da arte como atividade extracurricular. Em São Paulo, foi criada a Escola Brasileira de Arte, onde crianças podiam gratuitamente estudar música, desenho e pintura. Anita Malfatti\* criou o curso para crianças, em seu atelier na Biblioteca Infantil Municipal, subsidiado pelo Departamento de Cultura de São Paulo quando Mário de Andrade\* era seu diretor (1936-38), tendo uma orientação baseada na livre expressão e no espontaneísmo. A contribuição de Mário de Andrade foi muito importante para que se começasse a encarar a produção artística da criança com critérios mais científicos e à luz da filosofia da arte.

De 1937 a 1945 (Estado Novo), o estado político ditatorial implantado no Brasil –

---

\* Anita Malfatti (1889-1964), pintora; Mário de Andrade (1893 – 1945), poeta e musicólogo – nomes expoentes do modernismo brasileiro, ambos organizadores e participantes ativos da Semana de Arte Moderna de 1922.

Getúlio Vargas, afastando do poder de voz os educadores de ação renovadora, entravou o desenvolvimento da arteeducação, dando início à “pedagogização” da arte na escola. Não se vê, a partir daí, uma reflexão acerca da arteeducação vinculada à especificidade da arte como propunha Mário de Andrade, mas uma utilização instrumental da arte na escola, visando uma liberação emocional. É a idéia do “deixar fazer” que proporcionou o movimento de valorização da arte da criança no período que se seguiu ao Estado Novo, cujo objetivo era liberar a expressão da criança, fazendo com que ela se manifestasse livremente sem interferência do adulto – um “neo-expressionismo” característico do pós-guerra e, no Brasil, do pós-Estado Novo. É neste contexto que surge a Escolinha de Arte do Brasil, criada por Augusto Rodrigues, antes mencionado.

Os finais da década de 60 e os anos 70 são a época dos festivais de canção e das novas experiências em teatro, correspondendo a uma tentativa de aproximação das artes de fora do espaço escolar/universitário com o que é feito dentro destes ambientes. É o período da Ditadura Militar (1964- 1985), em que quase não existia ensino de arte nas escolas públicas e muitas escolas foram fechadas e proibidas as suas ideias que lutavam contra o “tradicionalismo”, uma vez que, até então, nos anos 60, qualquer professor, independentemente da matéria que lecionava, ou qualquer pessoa com alguma habilidade na área, podia lecionar as disciplinas de Desenho, Desenho Geométrico, Artes Plásticas e Música, não sendo o Teatro e a Dança considerados como opção.

Em 1971, pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a arte é incluída no currículo escolar com o título de Educação Artística, mas é considerada “atividade educativa” e não disciplina. De certa forma, mas ainda timidamente, houve um avanço no sentido de um entendimento em relação à arte na formação do indivíduo. Não havia professorado capacitado para assumir as artes em todas as suas linguagens, não havia cursos de qualidades nem bibliografias referentes ao assunto, exceto documentos oficiais/guias curriculares. Logo, ainda se mantinha, na prática, um ideário “tradicional” com a educação imersa no princípio da aprendizagem reprodutiva e no fazer expressivo do aluno, sem orientação e sem se centrar no indivíduo e nas suas particularidades.

A partir dos anos 80, constitui-se o Movimento Arteeducação que possibilitou a discussão no país sobre a valorização e o aprimoramento do professor desta área e fomentou as mudanças que virão a acontecer posteriormente. As metodologias que

orientaram o ensino da arte nesta década (consideradas ensino pós-moderno da arte nos EUA, ou ensino contemporâneo da arte na Inglaterra) consideram a arte como cultura, ressaltando a necessidade de contextualização histórica e da aprendizagem da gramática da linguagem artística que alfabetize para a sua leitura. A arte passa a ser pensada como cognição que inclui a emoção e não unicamente como expressão emocional. Neste âmbito, em 1988, ano da Constituição Brasileira, ocorre a discussão sobre a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que seria somente sancionada em dezembro de 1996.

Esta Lei retirava inicialmente a obrigatoriedade da disciplina Arte do currículo escolar e, diante de protestos e manifestações por parte dos educadores, a Arte passa a ser considerada obrigatória na educação básica na Lei nº 9.394/96 que diz: *O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos* (art. 26, §2º)

E ainda, em 2008, complementada (pelo provável preterimento das outras linguagens artísticas): *A música deverá ser conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular de que trata o §2º deste artigo* (Lei 11769).

Vê-se ainda no art. 22 dessa Lei que a educação básica, da qual o ensino fundamental é parte integrante, deve assegurar a todos *“a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”*

Em 1990, o Brasil participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Dessa conferência, assim como da Declaração de Nova Delhi — assinada pelos nove países em desenvolvimento de maior contingente populacional do mundo, resultaram posições consensuais na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos, capazes de tornar universal a educação fundamental e de ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos.

Foi neste percurso que se chegou ao final da década de 90 incluindo a disciplina Arte no currículo escolar com letra maiúscula, não a identificando mais como Educação

Artística e tratando-a com os seus conteúdos próprios ligados à cultura artística e não apenas como atividade.

Os PCN enfatizam o ensino e a aprendizagem de conteúdos que colaboram para a formação do cidadão, buscando igualdade de participação e compreensão sobre a produção nacional e internacional de arte. Procuram promover a formação artística e estética do aprendiz e a sua participação na sociedade. São dadas as condições para que cada escola, mediante o seu contexto e o seu quadro de professores, possa definir os seus projetos curriculares. Logo, nele não estão definidas as modalidades artísticas a serem trabalhadas em cada ciclo.

Firma-se entretanto que é desejável que o aluno tenha oportunidade de vivenciar, ao longo da trajetória escolar, o maior número possível de linguagens artísticas, de forma desenvolvida, contínua e aprofundada.

Os conteúdos dos PCN em Arte estão articulados em três eixos norteadores – produção, fruição e reflexão – baseados na proposta triangular de Ana Mae Barbosa que começou a ser sistematizada em 1983 e pesquisada intensamente inclusive por Paulo Freire quando este fez parte da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo.

A produção consiste no fazer artístico e tudo que a ele está relacionado, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte. A fruição diz respeito à apreciação de arte e do seu universo – tanto no que diz respeito à produção dos próprios alunos, quanto a produção histórico-social em sua diversidade. Já a reflexão refere-se à construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos outros alunos e dos que fazem arte na cultura local, nacional e internacional, abrangendo o valor histórico e da diversidade das múltiplas culturas.

Com relação ao Teatro, os PCN consideram que ele constitui, por excelência, uma arte do homem que exige a sua presença de forma completa – seu corpo, sua fala, seu gesto – manifestando a necessidade de expressão e comunicação. É uma atividade coletiva em que a expressão individual é acolhida; aprende-se a ouvir, acolher e ordenar opiniões, respeitando as diferentes manifestações, com a finalidade de organizar a expressão de um grupo. O teatro baseia-se muito nas vivências de seus participantes – suas idéias,

conhecimentos e sentimentos. Estimula e integra imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio, de forma que o aprendiz se aproprie crítica e construtivamente dos conteúdos sociais e culturais de sua comunidade, mediante troca de experiências com os seus grupos. Nesta formação, além de uma preocupação pelo desenvolvimento humano visando um futuro sustentável, há o exercício da arte com a preocupação estética.

É importante que o professor esteja consciente de que a sua atuação deve ser em função de implementar o teatro como fundamental na aprendizagem e desenvolvimento do aluno e não como transmissão de técnicas. Deve proporcionar leitura de textos dramáticos e fatos da evolução do teatro, de forma a que se instaure uma visão histórica e contextualizada em que o actor possa referenciar o seu próprio fazer para poder correlacionar o conhecimento que adquire em outras disciplinas com fatos e leituras que o teatro lhe proporciona.

Inicialmente, os jogos dramáticos têm um caráter mais de improvisação, sem uma preocupação com o seu acabamento estético – há, nesse caso, uma preocupação principal com a relação que se estabelece com os participantes e com o prazer do jogo. Gradualmente passa-se a compreender a atividade teatral como um todo no seu papel de atuante e observa-se um maior domínio da linguagem teatral e dos elementos que a compõem. E o professor tem obrigação de perceber em cada aluno estas etapas de percepção e desenvolvimento.

*[...] a principal raiz de toda atividade educacional está nas atitudes instintivas e impulsivas da criança e não na apresentação e aplicação de material exterior, seja através de idéias de outros ou por meio dos sentidos; portanto, as atividades espontâneas da criança, como jogos, mímica etc., são passíveis de serem usados para fins educacionais, ou ainda, constituem o fundamento de métodos educacionais.<sup>11</sup>*

Então por que será que a educação no Brasil, não só com referência à arte, está ainda tão precária e tão frágil e sem um comprometimento forte da maioria do professorado? Por que será que a escola pública não tem qualidade e as particulares são tão onerosas ao

---

<sup>11</sup> DEWEY, 1900, p.143 apud KOUDELA, 2006, p. 19

orçamento familiar dos que não podem arcar com tal despesa? Porque acontece que o Brasil continua a ser muito bem embasado nas suas Leis, mas na prática tão contraditório?

Como forma de registo e para evidenciar as competências essenciais que a criança/adolescente deve adquirir no ensino básico e fundamental, transcrevo os quadros presentes nos PCN – “o teatro como expressão e comunicação”, “o teatro como produção coletiva” e “o teatro como produto cultural e apreciação estética”.

### **O Teatro como Expressão e Comunicação**

- Participação e desenvolvimento nos jogos de atenção, observação, improvisação, etc.
- Reconhecimento e utilização dos elementos da linguagem dramática: espaço cênico, personagem e ação dramática.
- Experimentação e articulação entre as expressões corporal, plástica e sonora.
- Experimentação na improvisação a partir de estímulos diversos (temas, textos dramáticos, poéticos, jornalísticos, etc., objetos, máscaras, situações físicas, imagens e sons).
- Experimentação na improvisação a partir do estabelecimento de regras para os jogos.
- Pesquisa, elaboração e utilização de cenário, figurino, maquiagem, adereços, objetos de cena, iluminação e som.
- Pesquisa, elaboração e utilização de máscaras, bonecos e de outros modos de apresentação teatral.
- Seleção e organização dos objetos a serem usados no teatro e da participação de cada um na atividade.
- Exploração das competências corporais e de criação dramática.
- Reconhecimento, utilização da expressão e comunicação na criação teatral.

### **O Teatro como Produção Colectiva**

- Reconhecimento e integração com os colegas na elaboração de cenas e

na improvisação teatral.

- Reconhecimento e exploração do espaço de encenação com os outros participantes do jogo teatral.
- Interação ator-espectador na criação dramatizada.
- Observação, apreciação e análise dos trabalhos em teatro realizados pelos outros grupos.
- Compreensão dos significados expressivos corporais, textuais, visuais, sonoros da criação teatral.
- Criação de textos e encenação com o grupo.

### **O Teatro como Produto Cultural e Apreciação Estética**

- Observação, apreciação e análise das diversas manifestações de teatro. As produções e as concepções estéticas.
- Compreensão, apreciação e análise das diferentes manifestações dramatizadas da região.
- Reconhecimento e compreensão das propriedades comunicativas e expressivas das diferentes formas dramatizadas (teatro em palco e em outros espaços, circo, teatro de bonecos, manifestações populares dramatizadas, etc.).
- Identificação das manifestações e produtores em teatro nas diferentes culturas e épocas.
- Pesquisa e leitura de textos dramáticos e de fatos da história do teatro.
- Pesquisa e frequência junto aos grupos de teatro, de manifestação popular e aos espetáculos realizados em sua região.
- Pesquisa e frequência às fontes de informação, documentação e comunicação presentes em sua região (livros, revistas, vídeos, filmes, fotografias ou qualquer outro tipo de registro em teatro).
- Elaboração de registros pessoais para sistematização das experiências observadas e da documentação consultada.

## Capítulo II – Literacia em Portugal

No Brasil, o ensino de Arte, como dito anteriormente, é garantido pela Lei das “Diretrizes e Bases da Educação brasileira” , nº 3.394, já referida anteriormente e basicamente na Lei nº 9.394/96 que diz: *O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos*<sup>12</sup>

Em Portugal o ensino de arte está previsto nos programas escolares desde a revolução democrática de Abril de 1974, quando a arte, e o teatro especificamente, começam a ter um espaço mais livre de acção, como refere a Professora Eugénia Vasques no nº 5 da Revista, *25 de Abril, A Revolução dos Cravos*: “um teatro a procura do diálogo com o tempo e a circunstancia, um teatro colectivo.”<sup>13</sup>

A Educação Artística, como parte obrigatória do currículo escolar foi inserida através da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) em 1984. Sofreu diversas alterações desde então, adequando-se aos contextos e exigências nacionais e internacionais no sentido da educação iniciar um processo de transformação social e crescimento integral de países em desenvolvimento.

Em termos curriculares a última alteração é através do Decreto Lei nº 6/2001,– que prioriza a articulação entre os três ciclos, conferindo a cada um deles a função “de completar, aprofundar e alargar o ciclo anterior, numa perspectiva de unidade global do ensino básico.”<sup>14</sup>Essa mudança no Currículo Nacional do Ensino Básico reforça a educação artística, afirmando que esta é parte integrante do mesmo. Sendo assim exposta no Artigo 7º, terceiro parágrafo, que diz:

*São objectivos do ensino básico:*

---

<sup>12</sup>LDBE, art. 26, §2

<sup>13</sup> VASQUES.1999.p113

<sup>14</sup> LBSE

*Proporcionar o desenvolvimento físico e motor, valorizar as actividades manuais e promover a educação artística, de modo a sensibilizar para as diversas formas de expressão estética, detectando e estimulando aptidões nesses domínio.*<sup>15</sup>

E segue no Artigo 8º, do seu segundo parágrafo relativamente à organização dos objectivos específicos de cada ciclo:

*Para o 2.o ciclo, a formação humanística, artística, física e desportiva, científica e tecnológica e a educação moral e cívica, visando habilitar os alunos a assimilar e interpretar crítica e criativamente a informação, de modo a possibilitar a aquisição de métodos e instrumentos de trabalho e de conhecimento que permitam o prosseguimento da sua formação, numa perspectiva do desenvolvimento de atitudes activas e conscientes perante a comunidade e os seus problemas mais importantes.*<sup>16</sup>

Mas as questões de estas práticas não serem muito valorizadas pelos professores e pela sociedade em geral, mantêm-se. A falta de formação adequada para essas áreas, é também questão importante a ser reflectiva, pois embora prevista na LDSE, na prática, a qualidade do ensino das areas artísticas está aquém da desejada.

Diz a Lei:

*A qualificação profissional dos professores de disciplinas de natureza profissional, vocacional ou artística dos ensinos básico ou secundário pode adquirir-se através de cursos de licenciatura que assegurem a formação na área da disciplina respectiva, complementados por formação pedagógica adequada*<sup>17</sup>.

Concretamente no 1º ciclo em Portugal, a partir de 1974 foram introduzidas duas disciplinas artísticas no programa, uma denominada Música, Movimento e Drama e a outra Expressão Plástica. Uma alteração curricular decorrida em 1990 essas passaram as

---

<sup>15</sup> Ibidem

<sup>16</sup> Ibidem.

<sup>17</sup> Ibidem.

disciplinas artísticas passaram a se chamar: Expressão e Educação Musical; Expressão e Educação Dramática; Expressão e Educação Plástica.

Com a criação no 1º Ciclo das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC) , implementadas em 2006/2007 pelo Ministério da Educação surgem, além das actividades de Apoio ao Estudo; Inglês e Actividade Física e Desportiva, as actividades artísticas de Música e Actividades Lúdico-Expressivas, com espaços de Artes na Escola. embora com actividades opcionais para os alunos.

É com este enquadramento legal que a Câmara Municipal da Amadora, como entidade promotora das AEC no seu concelho, decide introduzir a actividade de Educação pela Arte para os 1º e 2º anos de escolaridade em substituição da Música, considerando-a mais adequada para esta faixa etária.

Segundo o Roteiro para a Educação Artística , o trabalho com arte permitirá entre outras coisas: o desenvolvimento das capacidades individuais, a melhoria da educação, a promoção de diversidade cultural, etc.

Neste sentido, o documento preconiza que o envolvimento com a arte permite dirigir o olhar do indivíduo para dentro de si próprio, sem que deixe de ver o outro, construindo nesse processo uma maior capacidade de perceber as suas forças individuais e sociais.

As classes mais favorecidas dispõem de condições para matricularem os seus filhos em aulas de Dança, Música, Artes Plásticas, se assim desejarem. Embora esteja na constituição dos direitos humanos que a arte e a cultura são um direito de todos, o seu acesso ainda é restrito. Como parte integrante do currículo escolar, são uma forma de melhorar a qualidade geral do ensino, além de democratizar o acesso à cultura.

Através da arte nós também aumentamos o nosso repertório cultural, entendemos e vivenciamos cores, sons e manifestações de outras culturas. A propósito desta observação, trago à memória uma viagem recente a Itália, onde pela primeira vez vi ao vivo os campos de girassóis e feno da Toscana, vividos anteriormente pela visão e audição através dos filmes de Begninni, James Ivory e muitos outros cineastas italianos.

A melhor forma de compreender a cultura de uma comunidade diferente da nossa é observando as suas manifestações artísticas, porque a arte comunica.

Em Educação Pela Arte, da qual eu participo como professora pelo Movimento Português de Intervenção Artística em Educação Pela Arte – MPIAEA, a linha mestra é a filosofia do próprio movimento de educação pela arte na qual eu encontro muitos pontos de contacto com a arte-educação desenvolvida no Brasil.

Em Portugal o encontro entre a Arte-Educação e a Disciplina Educação Pela Arte, traduz-se através de uma prática de trabalho pedagógico assente nas expressões artísticas -musical, dramática, plástica, corporal - em que há uma interligação destes conteúdos artísticos. Neste trabalho é dado especial relevo à relação afectiva e emocional da criança. É importante referir O Doutor Arquimedes dos Santos, o pioneiro da filosofia de Educação pela Arte em Portugal e que muito se dedicou à definição de uma psicopedagogia das expressões artísticas:

*O aspecto fundamental da educação pela arte assenta na compreensão da interdependência de três pilares essenciais: a arte, a pedagogia e a psicologia, de forma a responder às necessidades de desenvolvimento da personalidade da criança*<sup>18</sup>.

Deste modo, as aulas de Educação pela Arte nas AEC são dadas por professores que vêm de diversas áreas artísticas imprimindo características pessoais nos projectos de aula, mas recheando-os com os recursos das outras diversas línguas.

O Aluno não é obrigado a inscrever-se nas AEC, pois estas, como o próprio nome sugere, servem para enriquecer o currículo de crianças entre seis e dez anos. A classificação qualitativa (Avaliação) nessas disciplinas extras não conta para o resultado geral/final, pois as disciplinas como Estudo do Meio, Português, Matemática, são consideradas mais importantes no desenvolvimento da aprendizagem das diversificadas potencialidades das crianças.

Actualmente e cada vez mais, os pais têm jornadas longas de trabalho, não podem ir buscar os filhos à escola no meio da tarde, quando terminam as aulas do currículo

---

<sup>18</sup> ARQUIMEDES. 1999, p.35

“normal”, pelo que os inscrevem nas AEC, o que os obriga a frequentarem as disciplinas referidas.

A criança não escolhe fazer ou não as aulas de Dança, Música Teatro, etc., pelo que a sua participação está condicionada à disponibilidade horária do encarregado de educação.

As aulas do currículo “normal” acabam às 15.30, mas se os pais forem buscar os alunos à escola, estes poderão decidir não ir a essas aulas extra, isto se considerarmos que a escolha da criança é respeitada, assunto em que não me alongarei, dado que a sua complexidade exigir-me-ia outro capítulo.

Cabe aqui referir que qualquer pessoa é capaz de estudar arte, como sugere Viola Spolin, não sendo necessário ter uma talento especial, dom, ou algo do gênero. Porém, ninguém é capaz de tirar bons resultados de uma actividade realizada a contra gosto, sem enumerar que para a experiência artística a liberdade é primordial.

Voltando a referir a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, cita-se o parágrafo, onde se refere a obrigatoriedade do ensino de arte , que o ensino da Educação Física é facultativa: *“Educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno”*<sup>19</sup>

Nos tempos que correm, onde a alimentação está cada vez mais relapsa e os *fast food* fazem parte da dieta quotidiana das crianças, a Educação Física, como forma preventiva da doenças provenientes desses hábitos nefastos, deveria ser obrigatória, com excepção do aluno que apresentasse qualquer tipo de contra indicação para a sua realização.

Por outro lado, a participação nas aulas de arte devia ser facultativa, dado que devia ser um direito da criança poder escolher se quer, ou não, vivenciar aquela experiência de fruição, o que não significa que o acesso à arte seja restritivo. Fazer é apenas uma das relações que se tem com a arte, podendo-se ainda ver e refletir sobre ela.

---

<sup>19</sup> Ibdem, §3

Embora pareça que, neste ponto, não se pode cumprir o princípio da liberdade, importante para a vivência artística como já referido, não será pertinente querer ver a realização desta utopia ou deste contrasenso: Escola x Liberdade?

A educação já ultrapassou muitas das barreiras da tradição, que pouco ou nada contribuíam para o crescimento integral dos educandos. Ainda que algumas pareçam estar longe de ser sequer abordadas, existe um progresso notável nesta conquista. .

É importante, por isso, esclarecer estas matérias através do diálogo claro com as crianças, sem as subestimar e falando dos objectivos das aulas de arte, o que se espera alcançar, ouvi-las e respitar os seus limites.

Deste modo, a realidade aponta para que a inserção da arte nos processos de educação formal não represente ainda uma estratégia com bons resultados, quando observamos com mais atenção a forma como esta se vem desenvolvendo.

Além do factor decisão não ter nenhuma relevância, o ensino de arte começa por não ser levado a sério, sendo considerado como supérfluo, ou menos importante. Soma-se a isto a formação dos professores de arte, com reduzida preocupação estética, geralmente muito voltada para a instrumentalização e, conseqüentemente, aplicada da mesma forma.

Não se trata de uma afirmação leviana e imatura a de apontar os professores como limitados por utilizarem as artes desta ou daquela forma, dado que as próprias escolas de formação de formadores em Portugal ainda estão em busca dos seus caminhos.

Nesse contexto, julgo ser propicio referir um trecho da comunicação que tratava da problemática: Teatro Educação, realizada Pela Professora Eugénia Vasques – coordenadora na Escola Superior de teatro e Cinema – a propósito de um Encontro Nacional de educação Artística realizado em 2007 no Porto, justifica a questão da formação da seguinte forma:

*No âmbito das profissões ligadas ao Teatro e à Formação conheceu uma positiva amplificação depois de 1974 com conseqüências imediatas no aparecimento de novos agentes culturais, como o Animador Cultural e, mais tarde, o Animador Teatral.*

*Esta amplificação da ligação Teatro-Educação teve impacto nos currículos das antigas Escolas do Magistério Primário (actuais Escolas Superiores de Educação), nas escolas do antigo Conservatório Nacional - e, posteriormente, naquelas que daí resultaram e hoje formam as escolas artísticas do Ensino Superior Politécnico, como a Escola Superior de Teatro e Cinema que aqui represento – e, mais recentemente, nas escolas profissionais do Ensino Secundário e Cursos Artísticos Especializados. Esta amplificação do mercado de trabalho continuou e complexificou-se com a criação, em meados dos anos 80, Cursos de Estudos Superiores Especializados, antecessores do grau de Licenciatura no Ensino Superior Politécnico, nomeadamente, nos ramos de Teatro-Educação (actualmente, Teatro e Comunidade por determinação ministerial). A esta amplificação das formações especializadas e correlato mercado, o Ministério não soube responder a tempo, tendo-se criado bolsas de desadequação nas escolas dos vários níveis com os docentes-artistas ou com preparação artística preteridos a favor dos docentes generalistas<sup>20</sup>.*

Os professores generalistas são responsáveis pela facilitação das disciplinas artísticas no currículo “normal”, a grande parte desse corpo docente sai dos cursos de formação pedagógica. Equanto que a maioria dos professores das Actividades de Enriquecimento Curricular vêm de cursos especificamente artísticos, sem a vertente pedagógica, quando o ideal seriam espaços de formação amplamente focados nesses dois campos: Arte e Pedagogia.

Portanto, a expectativa de obtenção de bons resultados na aplicação de uma prática artística na educação requer uma reflexão aprofundada que abrange muitas matérias, para além da inserção da arte no currículo formal do ensino fundamental, para o que será necessário seguir com firmeza um caminho percorrido com muito rigor.

A qualidade dos professores é um desses passos, sendo que a única forma de um professor de educação artística ser bom formador é a de ter tido boa formação e estar sempre em formação. Neste sentido, deve-se proporcionar também o acesso destes à

---

<sup>20</sup> VASQUES

vivência artística: “Vendo, discutindo, fazendo, através de cursos com linguagem diversificada. “Não há aprendizagem criativa sem ensino criativo”<sup>21</sup>

Os professores devem desenvolver e ampliar a consciência da responsabilidade do seu trabalho que não é simplesmente ensinar e treinar técnicas, mas contribuir para a educação da sensibilidade, algo muito mais subjectivo e complexo.

O bom resultado requer ainda e, acima de tudo, que se tracem objectivos firmes e concretos de como a arte poderá intervir no desenvolvimento humano. Democratizar a formação artística, tanto para formadores com interesse nessa vertente, quanto para estudantes em idade escolar, do primeiro ciclo ao décimo segundo ano e promover arte pela arte, na rua e em casas de espetáculos. Tudo isto para que os que não querem fazer, possam ver, ouvir e sentir.

Nesse caso, o passo mais difícil, que é legislar esses compromissos já foi tomado, de acordo, mais uma vez com a LBSE, portanto uma transformação na mentalidade governamental, social e política para o cumprimento rigoroso das leis faz-se urgente.

Embora vista como potenciadora de transformação, a arte nunca deve ser usada como bengala – instrumento de suporte para alcançar objectivos – que a educação formal e o sistema não conseguem contemplar, como moral, ética, cidadania, comer bem, respeitar o meio ambiente. Valores estes que podem e devem ser reforçados nas escola, mas vêm sobretudo de uma educação em casa.

Insiste-se, portanto, em que a vivência mais profunda com arte, espectando, fazendo e discutindo, desperta a sensibilidade. Qualidade esta, motivadora de seres melhores, mais abertos, críticos e, por que não, mais inteligentes? Capazes de perceber a importância de estar em sincronia com a natureza e consigo próprios.

A arte por si só, inserida no quotidiano do individuo, agregará valor, tanto no aspecto prático da aplicação da arte como meio de transformação, como no ponto de vista do aprofundamento do conhecimento artístico como meio de sensibilização e

---

<sup>21</sup> Roteiro pela Educação Artística, p. 11, 2006.

desenvolvimento do sujeito, principalmente para aqueles que não têm uma vivência artística em seu cotidiano.

Trata-se de saber que vivenciar a arte transforma, sem ter que transformar, sem que ela seja necessariamente um instrumento. Porém, não é transformando-a em objecto privilegiado de estudo e de discussões intelectuais que a sua característica transformadora se manifesta.

Neste sentido, entendo que a elaboração de um projecto de pesquisa deve ser sustentado na ideia de que a arte no ensino pode contribuir, efectivamente, para uma vivência artística pedagógica libertadora na construção da sensibilidade e autonomia verdadeira.

Vivência que tem que ir de encontro a todo um sistema opressor de conhecimentos construídos historicamente, com bases firmadas na hierarquização da figura do Tutor, onde estão firmados os pilares da educação tradicionalista.

O papel de um professor e de um facilitador ou encenador que detêm o conhecimento e o transmitem ao aluno, educando ou actor, deve dar lugar, como sugere o educador Paulo Freire, à tarefa de uma educação libertadora autónoma, que vise o sujeito, para que ele se descubra crítica e socialmente activo.

*O fato de depender de outros que digam onde estamos, quem somos e o que está acontecendo resulta numa séria (quase total) perda de experiência pessoal. Perdemos a capacidade de estar organicamente envolvidos num problema, e de uma maneira desconectada funcionamos somente com as partes de nosso todo. Não conhecemos nossa própria substância, e na tentativa de viver (ou de evitar viver) pelos olhos de outros, a auto-identidade é obscurecida, nosso corpo e a graça natural desaparece, e a aprendizagem é afetada. Tanto o indivíduo como a forma de arte são distorcidos e depravados, e a compreensão se perde para nós<sup>22</sup>*

---

<sup>22</sup> SPOLIN, 2008. p. 6

### Capítulo III – Estética na Arte-Educação - um voo sobre os aspectos filosóficos

Desde 1943, com a publicação de *Educação Pela Arte*, de Herbert Read, novas formas de pensar a educação formal envolvida com arte tornaram-se o caminho de busca para a abertura de múltiplas possibilidades de inserção e compreensão da realidade.

O autor defende nesse livro que a sua tese não é original, mas sim uma tradução da ideia de Platão acerca das funções da Arte na Educação, de modo a poder ser aplicada ao contexto actual<sup>23</sup>

De facto, Herbert Read escreve no primeiro capítulo do livro *Educação Pela Arte*, que é considerado a Bíblia dos Arte educadores e de onde partiu grande parte das pesquisas nesse campo, nos últimos anos: “A tese que se apresenta neste livro não é original. Foi explicitamente formulada por Platão há muitos séculos, e a minha única ambição é traduzir a sua opinião sobre a função da arte na educação”.<sup>24</sup>

Porém, o que dizer diante do argumento de Platão encontrado no terceiro livro da *República*, quando faz a seguinte afirmação, ao tratar da importância da educação dos jovens para a formação de um Estado digno:

*É preciso que os responsáveis pela cidade se esforcem para que a educação não se altere<sup>25</sup> em seu conhecimento, que velem por ela a todo o momento e, com todo cuidado possível, evitem que nada de novo, respeitante à ginástica e à música, se introduza contra as regras estabelecidas, com receio de que se alguém disser “Os homens apreciam mais/Os cantos mais novos”, se imagine talvez que o poeta se refere não as árias novas, mas a uma nova maneira de cantar.*<sup>26</sup>

---

<sup>23</sup> Actual aqui refere-se a 1943 quando Herbert Read escreveu a sua tese que mais tarde fora publicada como livro *Educação Pela Arte*.

<sup>24</sup> Ibidem.

<sup>25</sup> Grifo da autora.

<sup>26</sup> Platão, 1998:143/144.

Read refere que as ideias de Platão, no que respeita à valorização da Arte na formação do indivíduo, não foram devidamente consideradas pelos filósofos e outros pesquisadores na área da Educação pela Arte.

Na *República*, Platão não concorda com o facto das regras da educação tradicional terem de ser alteradas, porque considera que os "assuntos" que privilegiam o bem estar do corpo, como todas as formas de Arte, apesar de aliantes e de ajudarem a suportar a vida, promovendo uma prazerosa anestesia dos sentidos, se revelam inúteis e prejudiciais às rígidas regras da vida em sociedade na Cidade.

A arte como imitação da imitação (teoria das ideias), ao contrário da sabedoria, distorce a imagem, que já é uma cópia, levando-nos assim, para caminhos de engano e alienação. A este propósito, Read afirma que os estudiosos têm brincado com as ideias de Platão:

*[...] Reconheceram a sua beleza, a sua lógica, a sua perfeição; mas nem por um instante consideraram a sua exequibilidade. Trataram o ideal mais apaixonado de Platão como um paradoxo inútil que só pode ser compreendido no contexto de uma civilização perdida.*<sup>27</sup>

Sendo a Arte uma imitação da imitação, Platão não admite nenhum valor positivo e funcional à mesma, considerando que se trata apenas de uma expressão da realidade experienciada pelo homem ao nível do sensível.

Entretanto não se pode negar as transformações operadas ao longo da história da filosofia – que nos seus primórdios gregos teve a origem do mundo como centro de debate (Pré Socráticos) – que trata *a posteriori* a existência humana e a importância de uma aproximação à verdade (através de Sócrates, Platão, Aristóteles, etc.), mas também empreendeu a defesa da supremacia absoluta da arte face aos outros saberes, como virão a sustentar Schopenhauer e Nietzsche no séc XIX.

Existem muitas outras correntes filosóficas que consideram os assuntos que permeiam a existência humana – a natureza; a estética; a ética e a moral – de forma diferente da considerada por Platão.

---

<sup>27</sup>READ, 2007:13.

É importante lembrar que o primeiro filósofo a fazer um estudo sistemático valorizador da arte, “a partir da arte dramática” é Aristóteles.

A *mimese* é o fundamento da arte, tal como preconizada por Aristóteles, que afirma que a tragédia é a imitação de uma acção; entretanto para este filósofo que nos legou a sua *Poética*, obra fundadora da reflexão sobre as artes, a tragédia não é inferior a realidade, antes pelo contrário, pode superá-la. A *mimese* em Aristóteles não é uma mera cópia, mas representação que nos “transfigura o real através da verossimilhança”

*Imitar é natural nos homens desde a infância e nisto diferem dos outros animais, pois o homem é o que tem mais capacidade de imitar e é pela imitação que adquire os seus primeiros conhecimentos.*<sup>28</sup>

A Arte para Aristóteles, ao contrário da visão platónica exerce uma função tão essencial, como a de purificar através da catarse. Estaria aqui a primeira afirmação assumida de que a arte impulsiona transformação e é fonte de conhecimento filosoficamente legítimo.

Regressando a Herbert Read, que, na *Educação Pela Arte* parece evocar apenas Platão e Schiller, deixando aflorar somente as argumentações que sustentam a sua tese, no que diz respeito a pedagogia pela via da estética.

Acrescenta este autor:

*Uma das curiosidades da história da filosofia é o facto de uma das noções mais acarinhadas deste grande homem[Platão] nunca ter sido seriamente considerada por qualquer dos seus seguidores, sendo apenas Schiller uma excepção.*<sup>29</sup>

De certo modo é compreensível que algumas ideias válidas em benefício da presença de disciplinas artísticas (tanto na República quanto na sua última obra *As Leis*) não tenham sido devidamente avaliadas por autores posteriores, porque a filosofia de Platão manifesta no seu todo uma desvalorização e mesmo uma aversão às funções ontológica

---

<sup>28</sup> ARISTÓTELES, p 42.

<sup>29</sup> Ibidem.

e gnoseológica da arte, em virtude de Platão considerar a arte como mera cópia da realidade sensível.

*Portanto, o fabricante de tragédia, se é um imitador, estará, por natureza afastado três graus do rei e da verdade, assim como todos os outros imitadores(...). Chamas portanto imitador ao autor de uma produção afastada três graus da natureza*<sup>30</sup>

Apenas a música, sem a concepção estética que possui hoje terá relevância nas considerações de Platão, e não por perceber nessa linguagem valor para o despertar da sensibilidade, e sim por crer que esta pode trazer importante contributo apenas no desenvolvimento cognoscente, moral e cívico.

*Consultaremos depois Damon e perguntar-lhe-emos quais são as cadências que convém à baixeza, à insolência, à loucura e aos outros vícios, e que ritmos se devem deixar para seus contrários. Creio tê-lo vagamente ouvido pronunciar os nomes de eunóplio composto dáctilo heróico, mas não sei que arranjo dava a este último ritmo, em que igualava os tempos fracos e os tempos fortes e que terminava com uma breve e uma longa (...) Mas o bom e o mau ritmo seguem e imitam, um, o bom estilo outro, o mau, e o mesmo acontece com a boa e a má harmonia, quando o ritmo e a harmonia se harmonizam com as palavras, como dizíamos a pouco, e não as palavras com o ritmo e a harmonia.*<sup>31</sup>

Então a música, sem que se altere a sua forma, ou os seus métodos de ensino, constitui um elemento importante na educação dos jovens que os levará aos mais capacitados, a empreender estudos filosóficos e uma exegese da verdade. Os que alcançarem esse patamar superlativo de sabedoria serão os mais aptos a governar.

Mas será prudente adaptar as ideias de Platão à actualidade, sendo que a estrutura da cidade já não considera os moldes da sociedade clássica idealizada por Platão, onde a classe dos artífices e comerciantes sustentava a cidade; os guerreiros, defendiam-na e os filósofos, cuja virtude é a sabedoria, governavam-na?

---

<sup>30</sup> PLATÃO, p 349.

<sup>31</sup> Ibidem, p.70

Para ele apenas o conhecimento filosófico (baseado na razão e não na sensibilidade) nos leva à verdade e esse deve ser o horizonte do sujeito: a busca pela verdade e assim estaria edificado um estado de ordem harmonioso e equilibrado.

A complexidade das estruturas organizacionais democráticas nas sociedades contemporâneas não se coaduna com os critérios da utopia imaginada por Platão..

Ao contrário, e como reconhece M. Ponty, essas estruturas permitem hoje ao homem *“dotar-se de civilização, mais do que de cultura, buscando formas de “investigação livre”, mais do que deixando-se enredar em “verdades adquiridas” (...) e evitando instalar-se no “saber absoluto”*.<sup>32</sup>

A “investigação livre”, uma das transformações ocorridas no pensamento filosófico, que leva o homem *“incessantemente do saber à ignorância e da ignorância ao saber”*<sup>33</sup> tem trazido outros níveis de perspectivas de conhecimento do ser humano em sua busca pela verdade (aqui, bastante relativa), inclusive no que diz respeito à estética<sup>34</sup>.

Se no que concerne a Platão, entender a sua concepção de verdade é fundamental para analisar em que lugar se coloca a arte e o belo, já para Kant (filósofo do Iluminismo), o gosto é uma *“faculdade subjectiva de julgar esteticamente”*, não trazendo essa condição qualquer aprisionamento conceptual, lógico ou racional. Desperta o prazer e, por isso, não contribui na produção de conhecimento discursivo, pelo que a arte não terá outra função a não ser despertar encantamento.

---

<sup>32</sup> PONTY.1953. p11-12.

<sup>33</sup> Ibidem

<sup>34</sup> Durante toda a sua existência filosófica, Platão afirmou em diversos escritos e diálogos que havia uma verdade imutável e supra sensível a ser procurada e conhecida, da qual o artista estava afastado três Graus, posto que a sua obra seria uma terceira representação dessa verdade absoluta. É deste modo que se tenta explicar sucintamente a teoria do Mundo das Ideias de onde a obra de arte imitativa não faz parte:

*Como o Sol, no reino das coisas visíveis, empresta a todas elas o ser, a vida e a cognoscibilidade, assim, no reino do invisível, a Idéia das Idéias também empresta a todos os seres a sua essência e a sua cognoscibilidade. Mas, ela mesma de nada depende. É o absoluto.[...] Por isso, já não é ser no sentido usual da palavra. Pois todo ser necessita de um fundamento; mas, o Absoluto é de outra espécie, existe por si mesmo, está além de todo ser sobrepujando tudo em poder e dignidade. Assim chegamos, de novo, à Idéia do Bem em si, a que já tínhamos subido, na busca da problemática do valor ético.*<sup>34</sup>

Na *Crítica da Faculdade do Juízo*, Kant defende que o belo na natureza e na obra de Arte são distintos, sendo que o primeiro conceito de belo vale por si só, ou seja, algo é belo porque é Belo e traz critérios autônomos; o segundo conceito corresponde à beleza expressa por alguma coisa; é o de um belo que também tem que ser livre, autônomo, não deve estar condicionado com impressões do artista, ou qualquer outro fenómeno e não exerce outra função para além de despertar boas sensações e prazer ao ser apreciado. Para este filósofo, a arte e a fruição estética constituem a única experiência do humano capaz de conciliar a razão e os sentidos, intelecto cognoscente e a sensibilidade que nos liga à natureza.

Schiller concorda com esta interpretação, mas acrescenta que, para construir esse algo Belo, é necessária a união entre Intuição e Razão e entre Liberdade e Regra.

*A beleza deve pois ser vista como cidadã de dois mundos, pertencendo ao primeiro por nascimento e ao segundo por adoção; Ela recebe sua existência na natureza sensível e obtém seu direito de cidadania no mundo da razão.*<sup>35</sup>

É através do estudo e da regra que o artista se livra de seu “modo de trabalhar”, dos seus traços de personalidade, das suas referências, para assim conferir liberdade e autonomia ao fenómeno criado, à obra de Arte. Consequentemente, Schiller afirma que essa dialéctica torna a função do belo objectiva e não apenas subjectiva: “*o objectivo fundamental do belo, a arte, era o mais eficaz de todos os móveis, formadora de almas.*”<sup>36</sup>

Afirma ainda que é através da educação estética, que estimula a vivência da beleza, que o homem está mais apto a eclodir integralmente, correspondendo esse fenómeno ao desenvolvimento das suas múltiplas capacidades intelectuais e sensitivas numa relação transfuncional e transdisciplinar, de tal modo que umas não podem manifestar-se separadamente das outras.

Para Schiller, o jogo, actividade inata a todo o ser humano, constitui o melhor exercício para se perceber que originalmente a razão e a sensibilidade são indissociáveis, sem que

---

<sup>35</sup> SCHILLER. 2002 57

<sup>36</sup> SCHILLER. 2002

uma se sobreponha à outra; ao lado destas manifestações e, na mesma proporção, intervém a liberdade de expressão.

Enquanto jogamos, estamos preocupados com a regra, a tática, com o movimento do adversário, mas se o jogador não ouve a sua intuição não sente o jogo como parte dele e, se não está livre para jogar, não será de facto um “bom jogador”.

Cabe aqui referir o exemplo da imagem “mágica” dos bons jogadores de futebol que, com a bola no pé, a tática na cabeça e a liberdade como companheira fazem um espectáculo digno de apreço, mesmo para aqueles que se dizem indiferentes a esse desporto.

Schiller, portanto, desconstrói a ideia de que a Arte é puramente intuitiva, divina e quase sobrenatural, (conforme Platão concluiu de forma muito ironizada no diálogo Íon, onde um Rapsodo era confrontado por Sócrates), atribui-lhe uma função e diz que para ter acesso a ela é necessário um desenvolvimento emocional, sentimental e intelectual adequados e estar livre para expressá-los.

Schiller traz um grande contributo para os Arte Educadores que buscam uma função para a arte sem menosprezar a sua dimensão estética, sendo nele que estão firmados muitos dos argumentos, fundamentações teóricas e métodos nos quais se baseia a Educação pela Arte.

Do exposto, poderá surgir a ideia de que Schiller e os que difundem a sua tese, são os únicos considerados nessa tentativa de uma justificação dos processos interventivos que prezam pela natureza estética. Mas seria possível admitir o escritor Oscar Wilde neste ideário? Se admitíssemos as suas considerações em relação à “função da arte” no desenvolvimento do ser humano e das suas competências sociais, ou para o quer que seja, o panorama poderia apresentar-se de forma muito pessimista e desencorajadora para o artista pedagogo.

Efectivamente, Wilde afirma: “*A arte é inútil*”. Embora esta afirmação seja de sua autoria, o seu significado foi proferido anteriormente por alguns filósofos, inclusive

Kant, no contexto específico do seu pensamento, isto é, a glória da arte reside no facto dela não ser instrumental nem ter uma finalidade utilitária.

O que Wilde nos propõe provocatoriamente, em termos muito simples, é a ideia de que a arte é como um veneno que mata, mas cura. A arte é para o bem e para o mal. Considerando-se assim o fenómeno da arte, não surpreende que os seus preceitos estéticos não sejam levados em conta pelo Universo de Arte-Educação.

No entanto, por isso mesmo, não devemos perder de vista que, segundo as noções de Freud, a criação artística pode ser alimentada, tanto por pulsões de vida, quanto por pulsões de morte. Observamos casos nos quais a criação artística é indissociável de um processo de auto destruição psicofísico do artista.

*Deve-se, contudo, apontar que, estritamente falando, é incorreto falar na dominância do princípio de prazer sobre o curso dos processos mentais. Se tal dominância existisse, a imensa maioria de nossos processos mentais teria de ser acompanhada pelo prazer ou conduzir a ele, ao passo que a experiência geral contradiz completamente uma conclusão desse tipo. O máximo que se pode dizer, portanto, é que existe na mente uma forte tendência no sentido do princípio de prazer, embora essa tendência seja contrariada por certas outras forças ou circunstâncias, de maneira que o resultado final talvez nem sempre se mostre uma harmonia com a tendência no sentido do prazer.<sup>37</sup>*

Na arte temos em acção, como diz Nietzsche, as forças apolíneas e dionisíacas; a ordem e o caos, uma questão que deve estar consciente na psique do Arte-Educador. A arte tem o poder de nos salvar das nossas circunstâncias existenciais, mas nem sempre essa salvação aparece tão explícita ou maniqueísta.

*A evolução progressiva da arte resulta do duplo carácter do espírito apolíneo e do espírito dionisíaco, tal como a dualidade dos sexos gera a vida no meio de lutas que são perpétuas e por aproximações que são periódicas.<sup>38</sup>*

---

<sup>37</sup> FREUD, 2006, p. 7.

<sup>38</sup> NITZSCHE.1988: p 35

Tais questões sempre permearam a minha formação em Teatro e Comunidade e, quanto mais me aproximo da compreensão da dimensão estética, melhor percebo que a busca pela Educação sensível – considerando a Arte como factor principal para o seu sucesso, sem que ela seja instrumentalizada – constitui um sonho sem fim, utópico.

Assim, como tenho vindo a afirmar, não se pode negar que uma vivência estética contribui para um desenvolvimento integral dos sentidos, despertando consequentemente sensações, experiências transformadoras e impulsionadoras de situações igualmente boas, belas, libertadoras.

Mas pode negar que esse latejar dos sentidos possa trazer também sensações horrendas e tenebrosas, capazes de levar o indivíduo ao vulgar “fundo do poço.” Estarão a escola e/ou os pedagogos dispostos a pagar o preço da liberdade que nos presenteia com a escolha de caminhos que devemos ou não seguir e que nos podem levar a lugares mais ou menos felizes? Nesta ordem de ideias, é um facto que a arte transforma, mas tendo em visto que o seu elemento primordial, a liberdade, age na nossa sensibilidade e pode transformar-nos para o bem ou para o mal, é necessário estarmos munido de dados, de saber e consciência para lidar com essa realidade.

Em nenhum momento a utilização da *intuição* no texto corresponderá ao sentido que durante muito tempo a palavra trouxe para o estudo da Arte e do artista; como algo místico e misterioso que faz aflorar o dom, a inspiração, o gosto e o interesse pela Arte; ou como elemento privilegiado para alguns conseguirem perceber algo para além do racional.

Para apreendê-la são necessários instrumentos que desenvolvam a expressividade, despertem a sensibilidade às obras de arte e, posteriormente, se esse for o desejo e necessidade individual, permitirem que o artista se exprima através da obra de arte.

Para o olhar comum, o trabalho artístico não traz nada para além de possibilitar diversão e discussões intelectualistas. Razão pela qual saber ler e escrever, garantir a saúde e a alimentação, são as principais preocupações do Estado e dos Governos.

Vem neste sentido a afirmação de Schiller:

*“Através do belo o homem é como que recriado em todas as suas potencialidades e recupera a sua liberdade, tanto em, face das determinações do sentido quanto em face das determinações da razão.”<sup>39</sup>.*

---

<sup>39</sup> Schiller, Carta XVI, p. 84.

## **Capítulo IV – Sensibilização dos Sentidos para uma aprendizagem libertadora**

Colocando em reserva as considerações de Platão e Oscar Wilde, acredita-se que através da arte o sujeito se pode desenvolver intelectualmente, pelo que desenvolve a capacidade de livre expressão e, posteriormente, a possibilidade de comunicar através da obra de arte.

Entretanto, admite-se também que considerar a arte como a única ou a melhor arma para resolver as questões sociais do Brasil, ou de qualquer outro país, consiste num grande equívoco, pois além da arte não ser uma “poção mágica”, não é política, não é comida, nem é saúde.

Todavia, concorda-se com o facto da experiência do belo, na suas multiplas acepções ser uma necessidade primordial do sujeito, que desde sempre tem a sua existência permeada pelas manifestações estéticas, seja no apreciar a beleza, seja na execução de algo causado pelo estímulo da apreciação.

Sabendo-se que a vivência artística ainda está confinada a uma elite, mas compreendendo que a arte não é uma manifestação espiritual e sobrenatural, – pelo contrário, parte de uma “capacidade” natural de se encantar e de transformar esse encantamento num objecto (artístico) – considera-se que ela deve ser acessível a todos.

Portanto, não seria justo continuar a determinar classes, grupos e sociedades que devam ou não ter acesso à arte. Mas como pensar em democratização da Arte e da dimensão estética nos processos de Arte Educação, sem pensar em estratégias para resolver o índice de analfabetismo? Uma coisa não deve estar dissociada de outra. Pensar Arte é pensar Educação.

Compreendendo estética pela sua etimologia: “capacidade de sentir e compreender através dos sentidos”, consideramos que esta pode ser o fio condutor da transmissão de um conhecimento mais orgânico e verdadeiro. Neste ponto há uma fusão entre o

pensamento de Schiller, Wilde e também o diria Fernando Pessoa que: “*Uma máscara diz-nos mais do que uma cara. Estes disfarces intensificam a sua personalidade*”.<sup>40</sup>

Nesta afirmação sinto a possibilidade de dizer que na arte “é a mentir que se diz a verdade<sup>41</sup>”, sendo a sua “verdade” revelada por de trás de uma “mentira” bem contada, como os Girassóis de Van Gogh nos mostram causando encantamento a quem lhes põe os olhos em cima. Assim, como negar que uma vivência estética possa contribuir para um desenvolvimento individual e colectivo?

Temos de admitir que aprendemos através dos sentidos um universo de coisas, ou teríamos de negar as faculdades do paladar, do tacto, do olfacto, da visão e da audição, pois através delas entendemos o que é quente, frio, doce, amargo, belo, feio, harmonioso, ruidoso, sem necessitarmos de estudar exaustivamente Química, Física ou Ciências Biológicas. Portanto como negar que uma vivência estética não possa contribuir para um desenvolvimento individual e consequentemente colectivo?

A evolução dos números da alfabetização no Brasil deve-se a uma política pretensiosa nomeada de *Programa Brasil Alfabetizado*, onde a União ou Governo Federal faculta a verba e os estados investem em consonância com os municípios em projectos de alfabetização. Os programas têm que incluir transporte escolar, sobretudo para as zonas rurais onde geralmente é difícil o acesso aos transportes, lanche, material didáctico e literário, incentivo a leitura, etc. Quanto maior o número de alunos na escola a evoluírem na carreira escolar, mais municípios serão abrangidos com o programa. Quanto maior o índice de alfabetização, melhor se estabelece o Brasil na escala de índice de desenvolvimento, apesar dos governantes não estarem preocupados, na maioria das vezes, com a qualidade desse ensino, para o desenvolvimento integral daquelas pessoas.

Se a mentalidade governamental percebesse a importância do desenvolvimento humano na construção de um melhor estado soberano e admitisse que a arte pode ter um papel fundamental nesse desenvolvimento, extrapolando a alfabetização para além do saber ler e escrever, a arte certamente seria parte fundamental do pacote para a alfabetização.

---

<sup>40</sup> Wilde: 1993:58

<sup>41</sup> Ditado popular

Uma alfabetização Cultural, como refere Dan Baron em seu livro *Alfabetização Cultural – a luta íntima por uma nova humanidade*, é a que proporciona ao aluno, para além de aprender a ler e escrever, a faculdade de se desenvolver enquanto ser humano individual e colectivo. Oportunizando e incentivando a liberdade de expressão, facilitar-se-ão posteriores tomadas de decisão. Facultar o respeito pela subjectividade humana nos espaços de vivência artística, como referido anteriormente, traduz-se em desenvolver a partilha de espaços comuns, mas admitindo diversidade de ideias na aprendizagem do convívio, o que resulta na partilha de ideias e no desenvolvimento mais humano das funções sociais.

É necessário repensar a educação formal, envolvê-la com Arte. Tornar a Arte acessível constitui uma estratégia de desenvolvimento, pois a arte educa os nossos sentidos e desperta a nossa visão crítica, o que possibilita uma maior compreensão de nós mesmos, da formação da nossa identidade e amplia a nossa percepção do meio onde estamos inseridos, tornando-nos capazes de questioná-lo.

Ser sensivelmente educado não significa apenas “consumir” mais espectáculos teatrais, de dança, música, artes plásticas, cinema, etc., ou saber discutir teórica ou criticamente a respeito de processos criativos, ou mesmo ter uma aprendizagem técnico de leituras de obras de arte canónicas.

Arte é aqui admitida como a actividade humana ligada a manifestações de ordem estética, onde não há nenhuma pretensão de criar ou derrubar conceitos, entrando nas massacrantes discussões entre artistas, filósofos e críticos de arte.

Desse modo, ao invés de perseguirmos uma compreensão integral de nós mesmos, através de vivências diversificadas com a arte, corremos o risco de alcançarmos o oposto ao torná-la um objecto quase transcendental, ou um foco de pesquisa, carente de estudos rebuscados e sacralização, dado que, como afirma Oscar Wilde, em *Intenções*, “quanto mais estudamos a Arte, menos nos interessamos pela Natureza”<sup>42</sup>

---

<sup>42</sup> Wilde, 2006:15

*O verdadeiro Filósofo – artista deve ser capaz de intuir, visualizar ou sentir a presença do Universal – Infinito em todos os Individuais – Finitos. Deve, por exemplo, sentir a presença da Vida (Universal) em qualquer ser vivo (Individual). Deve possuir a faculdades da introversão, introspecção ou intuição, que ultrapasse a percepção dos sentidos e a concepção.*<sup>43</sup>

Não se pretende com isto defender que a arte no processo de educação formal seja a “poção mágica” para salvar o mundo de um processo histórico de séculos, dado que esse será, fundamentalmente, um papel da política.

Também não é nossa intenção defender uma forma metodológica fechada de ensino através da arte para a “salvação do mundo”, negando todos os movimentos artísticos e advogando somente a experimentação de novos processos que não incluam pesquisa ou estudo. Isto seria cair ingenuamente no mesmo erro das situações contra as quais se pretende argumentar, que nos levam para um caminho de ignorância, cada vez mais obscuramente ambíguo.

Não quero com esse argumento afirmar que apenas a intuição nos encaminha para uma verdadeira experiência artística, pois como afirma Ernest Gombrich em seu livro *Arte e Ilusão – um estudo da psicologia da representação pictórica*, para nos maravilharmos com a arte é importante, além de experimentar, vivenciar e, também, conhecer e estudar. Refere o autor que:

*Assim como o estudo da poesia fica incompleto sem algum conhecimento da linguagem e da prosa, o estudo da arte deve ser, creio eu, suplementado cada vez mais com uma pesquisa da linguística da imagem visual.*<sup>44</sup>

Tornar-se sensível através da arte é um ganho que nos possibilita criar uma relação mais plena e verdadeira com o mundo, o que traz como consequência uma maior abertura para a compreensão da realidade e a possibilidade natural de nos inserirmos e de nos transformarmos.

---

<sup>43</sup>Hohden, 2007: 33

<sup>44</sup>Gombrich, 2007:7

Cultivar o consumismo moderno da arte e a sua sacralização empobrece-a, fragiliza-a e banaliza-a e, em vez de nos facultar a criatividade, mesmo que seja para olhar um mundo diferente, contribui para a nossa alienação.

Neste contexto, parece-nos pertinente, mesmo se muito discutível citar o pensamento de Denis Dutton, um defensor da ideia de que o gosto pelas artes, próprio dos humanos, é uma característica evolutiva modelada pela selecção natural e não uma construção social, como tem sido admitido pela teoria e pela crítica da arte do último século. O autor segundo uma aplicação da teoria de Darwin, reconhece que:

*[...] a selecção natural salienta a sobrevivência num ambiente hostil como um elemento fundamental para a evolução pré-histórica de qualquer adaptação, (...) se a arte é uma adaptação, a mera sobrevivência é uma explicação completamente inadequada para a sua existência*<sup>45</sup>.

E, nesta ordem de ideias, sugere:

*A razão é clara: os objectos e espectáculos artísticos encontram-se tipicamente entre as mais opulentas, extravagantes, brilhantes e supérfluas criações da mente humana. As artes consomem poder mental, esforço físico, tempo e recursos preciosos. Por outro lado, a selecção natural é económica e abstémia: elimina a ineficácia e os despojos*<sup>46</sup>.

É à compreensão deste paradoxo, manifestado também nos intrigantes “excessos” da natureza, que Dutton dedica a sua pesquisa, onde propõe interpretações para a vontade que os seres humanos têm de se exhibir:

*A selecção sexual explica a vontade que os seres humanos têm de encantar e de se interessarem uns pelos outros. Ao mesmo tempo, explica o porquê de nos podermos considerar uns aos outros, de vez em quando, tão encantadores e interessantes.*<sup>47</sup>

---

<sup>45</sup>DUTTON, Denis, “Arte e Instinto”, 2009, Temas e Debates, Círculo de Leitores, 2010, pp 228 e 229

<sup>46</sup> Ibidem

<sup>47</sup> Op cit p 274

O autor conclui que, ao acharmos belos os artefactos humanos – porque eles nos permitem comungar com o imaginário dos seus criadores e ainda pensar que nos tornamos íntimos deles – estamos a criar aquelas situações ilusórias, mas imbuídas de formas mais elaboradas de sociabilidade, que têm permitido florescimento da espécie humana.

## Capítulo V – Percepções aplicadas a práticas pessoais

A sociedade contemporânea, cada vez mais voltada para o consumo, condiciona os sentidos. Ao pensarmos, vestirmo-nos e consumirmos de maneira igual perdemos a individualidade e a identidade, e o nosso principal desejo parece ser o de alcançar o mais alto patamar de poder de consumo.

Também a lógica do Capitalismo Globalizado e a defesa intolerante das pertencas identitárias – cultura, classe território, religião, raça. – são fenómenos que contribuem para uma vivência conturbada e violenta entre pessoas e comunidades. Como se pode verificar no livro *Mundo Sem Regras* de Amim Malouf, a aliança do “capitalismo selvagem” com a supremacia identitária é responsável pelos conflitos e desarmonias a que se assiste actualmente.

Em contrapartida, a desigualdade, como uma das consequências desses conflitos, torna-se cada vez maior, causando um desequilíbrio social, o que define o resultado mais perverso do desenvolvimento do capitalismo, problema que atinge uma dimensão difícil de reverter.

Os nossos sentidos, que nos dão uma compreensão integral de nós mesmos, estão comprometidos pela vivência “mecânica”, voltada totalmente para o trabalho e para a produção de bens, impedindo-nos de valorizar a vivência estética.

A Estética, neste contexto, tem deixado de servir à arte para servir à sedução para o consumo; em que cada vez mais as propagandas bem elaboradas aliciam, encantam e alienam e a vivência estética das massas se tem resumido a esse nível de exigência.

Além de alienar, essa estética, integralmente condicionada, marginaliza e gera um inconsciente colectivo complexado dos sujeitos que não têm poder de consumo e são impedidos, por esse motivo, de fazerem parte desse universo consumista propagado.

O aumento do número de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social, apresentado nas estatísticas mundiais – incluídos num sistema que possibilita apenas a

um número menor da população o acesso à arte, cultura e educação formal de qualidade – também é efeito desta forma de modernidade.

O Brasil tem 8,5 milhões de quilômetros quadrados de território, ocupando quase a metade (47%) da área da América do Sul. O País possui 20% da biodiversidade mundial, sendo exemplo desta riqueza a Floresta Tropical Amazônica, com 3,6 milhões de quilômetros quadrados. (IBGE/2003)<sup>48</sup>. Ele responde também por três quintos da produção industrial da economia sul-americana e participa de diversos blocos econômicos como: o Mercosul, o G-22 e o Grupo de Cairns. O seu desenvolvimento científico e tecnológico, aliado a um parque industrial diversificado e dinâmico, atrai empreendimentos externos. Os investimentos diretos foram em média da ordem de US\$ 20 bilhões/ano, contra US\$ 2 bilhões/ano da década passada.<sup>49</sup>

Esses números de progresso e de imponência económica federativa contrastam com o índice de desenvolvimento humano. Segundo o censo realizado no Brasil em 2010 pelo IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – 9,8% da população brasileira é analfabeta, o que representa uma melhoria em relação a 2000, quando o índice era de 14%.

Mas ao imaginarmos o número absoluto do que isso significa, o quadro parece ser ainda demasiado assustador, pois representa catorze milhões de pessoas que não sabem ler ou escrever, um pouco mais do que toda a população de Portugal.

Avalio a minha estadia em Portugal positivamente em vários aspectos, sendo o principal o de estar a descobrir ou redescobrir um Brasil que eu ainda não conhecia, com defeitos e qualidades.

Edward Said fala em seu livro *Orientalismo* do perigo do olhar de fora de uma cultura para outra, reflectindo acerca da conceptualização do Oriente aos olhos ocidentais. No meu caso aconteceu o fenómeno contrário, porque me afastei do seio da minha cultura e , de longe, consegui observar factos que, estando lá , não conseguiria detectar: Ver como outro, sendo o outro.

---

<sup>48</sup> IBGE/2003)

<sup>49</sup> IBGE/

Adaptei-me a alguns hábitos europeus, tentei minimizar o meu estrangeirismo, pois senti que quanto mais à vista estavam as minhas pertenças identitárias: sotaque, o jeito afável de tratar as pessoas, etc, mais discriminada eu era.

Compreendi o quão o brasileiro é genuíno na solidieriedade aos seus pares e entendi o verdadeiro sentido da expressão “*Os brasileiros (NÓS) podem estar na miséria, mas estão a fazer festa.*”Somos um povo feliz.

O cidadão brasileiro, em geral , tem uma preocupação e faz um grande esforço para tentar transformar a crítica situação do sistema educacional do país, o que é traduzido no aumento cada vez maior de espaços não formais de educação. É o caso das associações de bairros, estruturadas pelos próprios moradores, as ONGs (Organizações Não Governamentais) que desenvolvem maioritariamente trabalhos com arte-educação.

Concomitantemente, observamos a falta de vontade política dos governantes para implementação de práticas sérias, mas simples, que poderiam inverter a situação acima referida.

Cumprir as leis instituídas para a Educação poderá ser um dos primeiros passos na resolução do problema do analfabetismo, ainda que se possa revelar demasiado simples, por a sua eficácia ser discutível.

Efectivamente, isto é o que se verifica quando se observa a *Constituição relativa à luta contra a discriminação*, transformada em lei no ano de 1968, mas que não deixa de ser mais um decreto de lei a não ser cumprido. Dir-se-ia que o país ainda não conseguiu estabelecer uma política governamental séria no cumprimentos das leis.

Ao contrário do que prevê legalmente, o Brasil exclui mais do que inclui, como se observa no primeiro parágrafo da Convenção: “*Proibir qualquer pessoa ou grupo de acesso aos diversos tipos ou graus de ensino*”<sup>50</sup>

---

<sup>50</sup> Convenção contra a discriminação no ensino

No Brasil ainda existem mais de treze milhões de analfabetos, como já anteriormente referido, porque em quarenta e um anos (desde 1968) o país não “*desenvolveu e aplicou uma política nacional, por métodos adaptados às circunstâncias e usos nacionais, a igualdade de oportunidade e tratamento em matéria de ensino*”<sup>51</sup>

Ao contrário do que preconiza, a política de apoio aos cidadãos não “*visa ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito aos direitos humanos e das liberdades fundamentais e que deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações*”<sup>52</sup>

A LDB – Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional<sup>53</sup> prevê um programa único para a orientação curricular de qualquer escola mas, no entanto, a formação dos professores do ensino público é precária, comprometendo a qualidade desse sector.

Por seu lado, o ensino privado, além de poder transformar e enriquecer o seu currículo, investe mais em formação e em infra-estruturas técnicas e educativas para os seus alunos. As mensalidades caras das escolas particulares limitam e filtram o seu acesso, pelo que não se pode dizer que todos têm direito ao mesmo nível de ensino

O Brasil parece mais preocupado com os números das estatísticas, que indicam ao mundo desenvolvimento económico e humano/social, enquanto o grande desenvolvimento não se faz sem uma preocupação honesta com o seu povo.

---

<sup>51</sup> artigo VI Convenção relativa à Luta contra a Discriminação no campo do Ensino

<sup>52</sup> artigo V).

<sup>53</sup> Criada em 1991, reformulada em 1971 , três anos depois de aderir à *Convenção relativa á luta contra a Discriminação no campo do ensino*.

## **Capítulo VI – Levantamento de questões práticas em trabalhos realizados**

No capítulo I, desenvolvo uma abordagem histórica da Arte-Educação, das leis que a fundamentam e do ensino de Arte no Brasil. No presente capítulo, procuro traçar uma analogia desses aspectos da Arte-Educação brasileira com a Literacia em Portugal e com as minhas práticas nesses dois países.

Neste sentido, permeei a pesquisa com a análise da importância da vivência estética da Arte e dos seus fundamentos filosóficos, solidificadores da Arte-Educação. Tracei a importância da sensibilização para uma aprendizagem libertadora, principalmente em países marcados pelas discrepâncias sociais como o Brasil, no qual há pouco empenho governamental na educação de seus cidadãos. Por fim, tentei delinear um breve panorama da realidade brasileira e da tendência mundial da mecanização da vida num mundo globalizado e capitalista.

Qual a relação entre desigualdade social e Arte? Numa breve análise, as pessoas em situação de vulnerabilidade social não dispõem de recursos para investir em algo que supere a sua sobrevivência, pelo que cabe à classe política juntamente com educadores e arte-educadores democratizar a arte, proporcionando a todos uma educação integral de qualidade.

Crianças e adolescentes, nesses contextos, convivem quotidianamente com a violência, drogas, falta de acesso à arte, cultura, lazer e educação formal de qualidade; garantidos por lei, mas que países com problemas sociais, políticos e económicos, como o Brasil, não conseguem assegurar.

Diante disso, descrevo neste capítulo alguns trabalhos por mim realizados, por meio dos quais me sinto capaz de fazer uma abordagem pessoal e prática de todos os aspectos citados anteriormente.

Devo realçar que foi a partir das minhas experiências que pude pensar, amadurecer e refletir sobre todo o papel da Arte-Educação e suas implicações no desenvolvimento do ser humano.

## **VI.1 – Processo de levantamento de questões**

As questões expostas em toda a escrita dessa dissertação começaram a surgir no primeiro ano de faculdade do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Federal da Bahia – UFBA. Desde então, acreditei que a leitura, o diálogo com professores, o contacto com referências clarificadoras elucidariam minhas dúvidas mas, ao contrário, fizeram-nas crescer.

As experiências como arte-educadora, sobretudo na intervenção em comunidades pobres na cidade de Salvador-Bahia-Brasil e na zona rural da Chapada Diamantina, em acções que constituíram uma componente curricular da disciplina de extensão Actividade Curricular em Comunidades – ACC, forneceram os primeiros dados que me permitiram valorizar toda a experiência prática que vim a desenvolver posteriormente.

Na ACC, os alunos escolhem uma comunidade, na zona urbana ou rural onde já haja um trabalho com teatro para dar aula, apoiando a dinâmica do funcionamento do grupo. Trata-se de uma forma de estágio com características de maior autonomia, pois, desde o princípio, o aluno fica responsável por um pequeno grupo, a não ser que ele não se sinta pronto e prefira trabalhar em equipa.

Um professor da Universidade responsável pela ACC oferece suporte metodológico, orientando-nos a construir planos de aulas e relatórios e esclarecendo-nos dúvidas de acção num encontro semanal.

A ACC da Licenciatura em Teatro no Brasil e posteriormente a vivência como professora de Educação Pela Arte em Portugal, no âmbito do projecto de Actividades de Enriquecimento Curricular desenvolvido pelo Movimento Português de Intervenção Artística em Educação Pela Arte – MPIAEA – em parceria com a Escola Superior de Teatro e Cinema e também a categoria de estudante do mestrado em Teatro e Comunidade na mesma escola, trouxeram-me elementos importantes para a minha busca reflexiva.

Nesses processos, os conhecimentos construídos na graduação e no mestrado e as experiências vivenciais desenvolvidas por grupos dessas comunidades dialogavam na

construção de um trabalho artístico pedagógico que visa uma formação sensível-estética do sujeito.

Como forma de organização, descrevo a seguir três experiências em arte-educação a fim de trazer reflexões na prática para melhor embasar a minha investigação.

### **VI.1.1 – Descrição do trabalho no Alto do Peru, bairro carente da periferia de Salvador/Bahia/Brasil**

O trabalho na comunidade do Alto do Peru corresponde a minha primeira experiência com intervenção artística em comunidade, realizada entre 2003 e 2005 e que irá marcar as características do meu trabalho posterior.

O Alto do Peru é um bairro que se localiza no antigo centro da Cidade de Salvador. Em evidente decadência económica, possui uma pequena actividade comercial, ainda que limitada às necessidades e possibilidades de consumo dos moradores. Nele é possível encontrar mini-mercados, talhos, retrosarias, muitos bares e Igrejas evangélicas.

As ruas são muito estreitas, com casas coladas umas nas outras. A Rua do Oriente, sendo a principal, atravessa a comunidade de um extremo ao outro e não tem espaço para passarem dois autocarros ao mesmo tempo, pelo que se torna necessário que um chegue à paragem final para o de regresso passar.

Antes da progressiva instalação do tráfico de drogas no bairro, o álcool era o seu maior problema, queixando-se os populares de que o aumento do seu consumo trouxera o crescimento da violência para a comunidade, embora ela já experimentasse graves problemas socioeconómicos e culturais.

Luiciana Souza, moradora do Alto do Peru, formada em Filosofia pela Universidade Católica do Salvador – UCSAL e em Dança pela UFBA, com especialização em projectos culturais comunitários, desenvolveu um projecto de Arte-Educação envolvendo crianças e jovens do local. A reunião dos jovens de ambos os sexos resultou na formação do grupo da Boa Esperança em 2002, onde actuou como coordenadora, arte-educadora e encenadora.

O trabalho do grupo da Boa Esperança era baseado na estética. Sendo a formação de Luciana em dança, os alunos da ACC/Teatro e os professores privilegiaram essas duas linguagens nas suas abordagens, dando oportunidade aos meninos de experimentarem espaços onde se vivesse a arte.

Durante o ano, os alunos fizeram diversas mostras didáticas, apresentando pequenos *esquetes* em eventos organizados pelo próprio grupo. Para o fim do ano, prepararam um espectáculo maior, para o qual dispuseram da Sala 5 (pequena sala de apresentações da Escola de Teatro da UFBA), onde o puderam apresentar e lhes foi permitido convidar os seus amigos e familiares.

Para instalar o seu projecto, Luciana conseguiu, junto à associação de moradores, uma sala no piso superior de uma casa onde funcionava o posto médico. O espaço era grande, embora problemático, por ser ocupado, durante a semana, pelo teatro e nos fins de semana pelas reuniões e festas da associação.

Havia muitas infiltrações de humidade no tecto e, no inverno, trabalhava-se com baldes espalhados pela sala para aparar a chuva. Na varanda, junto à vedação, passavam os fios de alta tensão da corrente eléctrica da rua do Oriente, o que tornava a situação demasiado perigosa. Aliado a estes problemas existia ainda o da porta não fechar pelo que, sempre que fazia muito calor, as crianças saíam a correr para a varanda, o que obrigava a equipa a um estado de alerta permanente.

Todos contribuíam para a limpeza e organização dos espaços e dividíamos a turma em pequenos grupos que geriam as tarefas de tirar as cadeiras, varrer e lavar o chão. No fim, a sala estava pronta para “deitar e rolar”.

No Brasil, as aulas das crianças são sempre num período, ou matutino ou vespertino. O primeiro começa às 7:15 da manhã e acaba às 13:00 e o segundo começa às 13:15 e acaba às 18:45.

Quando não estão na escola, os alunos vão para casa ou para a rua – neste caso sobretudo os que estudam de manhã – pelo facto de que, quando se sai da escola já se

sente que os deveres do dia foram cumpridos e não se pensa na hora de voltar para casa, dado que a rua é muito aliciante e significa um espaço de liberdade.

Participar das aulas de teatro, além de contribuir para o desenvolvimento integral daqueles jovens, era um espaço para “ocupar o tempo fazendo coisas divertidas,” como se referiam muitas vezes quando eram questionados acerca do que andavam ali a fazer.

Os grupos eram divididos por faixas etárias que variavam dos 5 aos 17 anos; havia o grupo dos menores entre os 5 e os 9, o grupo intermediário dos 10 aos 13 e o grupo dos maiores entre os 14 e 17. A divisão não era rígida e os alunos podiam transitar de grupo de acordo com a sua adaptação.

O grupo dos menores funcionava terça e quinta das 15:00 às 17:30. Os intermediários e os maiores na segunda, quarta e sexta, das 15:00 às 17:30 e das 17:30 às 20:00, respectivamente. As três turmas tinham cerca de 20 vagas.

Fiquei com o grupo dos menores, iniciantes daquele ano. Era novidade para mim e para o grupo. Eu estava muito expectante e, ao mesmo tempo, receosa, pois tinha chegado o momento de viver, na prática, os conceitos que tanto me encantaram na faculdade e na vida.

No início, foi difícil estabelecer uma relação de confiança e de diálogo, porque o ambiente estava carregado de constrangimentos resultantes das formas do sistema tradicional de ensino, onde o espaço de formação é também de opressão. O receio inicial atingia-nos também, as dúvidas de como lidar com grupos fechados, cheios de defesas às novidades.

A este receio somava-se o de estar a ser protagonista de um novo tipo de invasão, através da imposição de uma vivência cultural diferente da do grupo onde pretendia intervir com o meu trabalho.

Mas onde será que o encontro se deu? Na descoberta de ambas as partes, através da convivência, da consciência da diferença cultural e da percepção da possibilidade da

troca que poderia ser feita se estivéssemos nesse encontro plenamente dispostos a nos envolvermos e aprendermos uns com os outros.

O primeiro passo para o entendimento foi o de jogarmos. Simplesmente brincando construímos laços de intimidade e de confiança. “*O jogo é a forma mais óbvia de expressão livre em criança*”<sup>54</sup>. Portanto, as secções de trabalho iniciavam-se sempre com jogos propostos pelos dois lados.

Havia um estímulo maior para os jogos da cultura popular infantil por parte do professor com interesse em resgatar a disposição para essas actividades do universo simbólico, há muito perdidas, fosse pelo perigo que as ruas representam hoje em dia, fosse por conta da invasão dos jogos electrónicos.

Do simples jogo de pular a corda, dança das cadeiras, brincadeiras de roda, entre outros, extrapolámos para os “jogos dramáticos”, o que consistia numa proposta mais desafiadora e intrigante para aquelas crianças que correspondiam a uma faixa etária entre cinco e dez anos.

Toda a criança gosta de brincar e fazer de conta que é um rei, princesa e príncipe, mãe e pai, animais, plantas, etc. A criança expressa espontaneamente a sua relação com a vida através do jogo.

No faz de conta, podíamos realizar sonhos, projectar o futuro, conhecer melhor os pais, tios, professores, pois quando se vai buscá-los para vivenciá-los no jogo, há um exercício de memória que faz reflectir acerca de como eles são, o que é que os faz daquela forma, etc.

*A memória é a capacidade de lembrar estas imagens, em vários graus de vivência e a imaginação é a capacidade de as relacionar umas com as outras – Fazer combinações destas imagens quer no processo de pensamento quer no processo de sentimento*<sup>55</sup>.

---

<sup>54</sup> READ, 2007: 136

<sup>55</sup> READ, 2007, p.55

A esse propósito convêm trazer uma lembrança bastante ilustrativa do poder do jogo para a livre expressão da criança.

Numa das improvisações no meu grupo de crianças, havia, como personagem principal, “A Maluca”, que chateava as pessoas nas ruas e, por isso, levou um tiro na cabeça e, como é evidente, morreu.

Na verdade, “A Maluca” era uma personagem real da comunidade, todos a conheciam, estava sempre muito alcoolizada a cantar vezes sem conta o refrão da mesma música, enquanto chateava toda a gente pedindo 10 centavos para “tomar cachaça”.

Com a criançada, “A Maluca” tinha uma postura diferente. Aparecia com passos leves e, quando chegava ao pé do ouvido delas, gritava: “*O Piu piou, pirulitou*”. Quando elas se assustavam e fugiam, ela dava uma gargalhada alta e seguia o seu caminho.

Então, bastava alguém dizer *Lá vem a maluca*, para que todas as crianças que estavam por perto corressem e se escondessem, sendo que os maiores, já sem medo, ultrapassavam a situação, pois tomavam consciência de que ela não era violenta.

Voltando à improvisação, quando a vi, identifiquei que a personagem da cena era a mesma da rua, ou seja, a menina que fazia “A Maluca” dizia o mesmo refrão: “*O Piu piou, pirulitou*” e o menino que fazia o roteiro era a personagem que iria matá-la. Ele tinha acabado de almoçar e teria que ir para casa, mas “A Maluca” não o deixava passar, pelo que ele, sacando uma pistola, mata-a.

Logo ao terminar as improvisações, fazíamos a avaliação. O professor facilitava e a turma desenvolvia. Todos os que quisessem falavam. Questionado pela escolha do assassinato da Maluca, o aluno que teve a ideia do tiro respondeu que “era assim mesmo”, ele tinha medo dos malucos e todos os malucos deviam morrer.

Um outro aluno apareceu com um pensamento politicamente correcto e disse, utilizando o repertório que tinha: “*eu disse aos colegas para colocarmos a Maluca num hospício para se tratar e ficar boazinha*”. Uns concordaram, outros não, mas a discussão gerida pelo facilitador enriqueceu-nos a todos.

Assim sendo, através desse resgate da memória e transposição para o corpo numa imagem<sup>56</sup>, juntamente com a avaliação desse processo, desenvolve-se o pensamento crítico e, mais amadurecidas, as crianças começam a conseguir olhar para as suas realidades com distanciamento suficiente para as questionar e querer modificá-las. Contempla-se então o florescer da autonomia. Concentrada em imagens, a criança recria o universo em que vive. Qualquer assunto torna-se mais claro, ajudando-a a concretizar o seu entendimento.

Através da imagem, trabalhavam-se a voz, o corpo, a construção de personagens, a diferença entre texto dramático e narrativo. Aliás, este era um dos momentos preferidos pelo grupo, onde se liam textos dramáticos e narrativos, se expunham as diferenças e características e a seguir o próprio grupo oferecia exemplos, como o da transformação dos contos de fadas para uma vertente dramática.

Embora o jogo dramático seja utilizado como base metodológica na maioria dos processos arte-educativos, admite-se aqui como metodologia aplicada no início de qualquer processo, pois o jogo é inerente ao ser humano, contribui naturalmente para a formação e solidificação de grupo, para além de divertir. E o jogo dramático constitui a célula do drama, traz de maneira acessível maior compreensão para a criança na percepção da diferença conceitual entre teatro e a vida real.

Não subestimar as capacidades intelectuais da criança é o passo fundamental para que qualquer processo que as envolva tenha resultado positivo. Não se podem negar, entretanto, as fases do desenvolvimento cognitivo, o que não permitirá a utilização da mesma linguagem adquirida na formação de adultos para a orientação das crianças.

Através do diálogo acessível e de uma exemplificação prática e imagética, o grupo do Alto do Peru abordava assuntos extremamente conceptuais no ensino da arte e mais especificamente no ensino do teatro.

---

<sup>56</sup> Não me restrinjo ao conceito de imagem utilizado por Herbert Read, mas extrapolo para as imagens dos processos teatrais: imagem de corpo, Imagem ou desenho da acção. A projecção da mente numa representação visual que pode ser a própria cena construída no jogo dramático e não apenas como pintura, gravura, desenho etc.

O trabalho com o teatro permite a associação com diversas linguagens artísticas, como música, dança, poesia/literatura e artes plásticas. Através do jogo teatral podemos trabalhar todas essas linguagens sem menosprezar a importância de uma ou de outra.

As avaliações iniciais também eram realizadas através de imagem em desenhos criados a seguir a um momento de relaxamento e de retomada mental (memória) da aula. No evoluir do processo, ao fim de cada aula, todos davam sugestões para a construção do plano da próxima aula, tentando-se ao máximo encontrar um equilíbrio de forma onde todos pudessem ser contemplados e ouvidos, inclusivamente o facilitador.

No percurso do caminho fomos transformando todos, passando a ser uma família que discutia o melhor andamento do processo, avaliava as secções de trabalho positiva ou negativamente, convergia ou divergia, mas sempre na tentativa de encontrar o melhor caminho para o crescimento do grupo.

*É importante que desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.<sup>57</sup>*

Todas as secções de trabalho terminavam com uma roda de avaliação informal, um “bate papo”, sendo que, nesse processo de libertação, o grupo começava a acreditar na liberdade de expressão e na validade e importância da opinião que ele ia formando sobre o trabalho e o respeito que essa atitude inspirava.

A transformação do grupo ia-se manifestando principalmente deste modo, na esteira da afirmação de Dewey:

---

<sup>57</sup> FREIRE, 2002:12

*À arte cabe o papel de instrumento para a educação da sensibilidade e para a descoberta de uma outra forma de significação que não a conceptual, parece necessário que sua inserção em processos educacionais se faça em estreita comunhão com o desenvolvimento de valores éticos e de um raciocínio lógico.*<sup>58</sup>

### **VI.1.2 – Descrição do trabalho em Caeté-Açu Chapada Diamantina Bahia Brasil**

A ACC também nos permite experimentar uma vivência fora de Salvador em cidades pequenas ou mesmo na zona rural, desde que a escola, espaço de formação, associação ou qualquer outra entidade tenha convênio com a Universidade Federal da Bahia.

Os trabalhos nesses contextos têm caracter de *workshop*, oficinas breves, formações com cargas horárias reduzidas por conta da inviabilidade de deslocamento.

Tive a oportunidade de trabalhar na Vila de Caeté Açú, mais conhecida como Vale do Capão, que faz parte do parque ecológico da Chapada Diamantina no Estado da Bahia.

A Vila surgiu e se desenvolveu na época das descobertas de diamantes e minérios na região, quando, por volta de 1750, se instalaram as famílias dos mineiros. É rodeada por montanhas, densas florestas, rios e cascatas. Pessoas de todo o mundo procuram aí refúgio, algumas apenas para uns dias de férias, outras para mudar o estilo de vida e estabelecer residência.

Há duas escolas na comunidade, sendo a que está próximo do centro uma escola pública do ensino Fundamental II (9º ano em Portugal); a outra, denominada *Brilho do Cristal*, é mais recôndita e atende ao ensino Fundamental I (1º ciclo em Portugal, para crianças entre os seis e dez anos).

*Brilho do Cristal* afirma-se como uma escola com educação diferenciada, baseada no construtivismo, na arte, no respeito à natureza e ao ser humano<sup>59</sup>.

---

<sup>58</sup> DEWE, (1900). P 213

<sup>59</sup> <http://escolabrilhodocristal.blogspot.com/>

Além de muitos alunos da graduação em teatro que passaram por lá, ministrando aulas de interpretação teatral, as crianças tinham aula de circo, dança e música, de modo que a escola apresentava uma grande intimidade com a vivência artística.

Uma vez por mês, durante o ano lectivo, os alunos sabem que terão aulas com os “professores de Salvador”; geralmente um grupo de cinco professores/alunos da ACC, inscritos previamente para tal.

Ao chegarmos, um grupo de cerca de dez crianças recebe-nos e mostra-nos a sala de aula e os colchões onde dormiremos durante o fim de semana. Dormiremos, acordaremos, comeremos e divertir-nos-emos no local de trabalho.

Pousámos as malas, era uma sexta-feira, por volta das 8:00 da manhã, os miúdos nos convidaram a um banho de rio e despertámos para o nosso primeiro dia de trabalho.

Ao chegarmos do rio, sentámo-nos por baixo das árvores do jardim da escola para preparar o curso do fim de semana. Algumas crianças que nos recepcionaram já se tinham dispersado, enquanto outras continuavam a nos fazer companhia.

Uma das crianças, que ainda continuava conosco, perguntou-nos: “*Vamos fazer apresentação na praça no domingo?*”. Olhámos uns para os outros surpreendidos, querendo acreditar que ele, na verdade, não queria fazer aquela pergunta. Pois como é que, num curso de três dias, com duração de 18h, com idades dos 5 aos 10, iríamos conseguir terminar o curso com uma apresentação na praça?

Percebendo que se tratava de um grupo especial no sentido de já ter vivências artísticas mais desenvolvidas, imediatamente os planos de curso se foram transformando à medida que entrámos em contacto directo com aquelas crianças.

O grupo era bastante equilibrado entre rapazes e raparigas e totalizava sessenta crianças, divididas em dois grupos. Aproveitámos a “deixa” da “apresentação na praça” e o foco da oficina voltou-se para o corpo e a voz no teatro de rua.

Como a escola dispõe de muitos espaços abertos, onde podíamos trabalhar, assim o fizemos. Os aquecimentos eram feitos com jogos da cultura tradicional infantil e propostos por eles. A seguir, entrávamos na parte mais técnica, com exercícios de projecção vocal e corporal, partindo sempre de imagem.

Por exemplo: *“Imagine que a sua voz é uma pedra pequenina e tem que chegar no fundo do rio...”*; *“Agora é uma pedra grande e pesada, como é que ela chega?”*; *“O seu corpo é uma toalha e precisa cobrir toda essa planta muito sensível para o sol não a queimar”*.

Ao fim de cada sessão de exercícios, fazíamos uma avaliação rápida para percebermos o entendimento do grupo e a seguir partíamos para improvisações com estímulos dados por nós.

Portanto, tive contacto, pela primeira vez, com um grupo daquela faixa etária que revelava uma maturidade que se traduzia, tanto na concentração para a construção da roda inicial, quanto na compreensão da coerência dos exercícios, consciência corporal e no entendimento da importância que o teatro tem em suas vidas, expressando cada um a sua maneira.

Em início de formação, ter contactado uma turma com uma maturidade estética naquela faixa etária fez-me acreditar na possibilidade da inserção da arte na formação de crianças. Fez-me crer que a criança é capaz de compreender os símbolos mais subjectivos do trabalho artístico.

### **VI.1.3 – Descrição das actividades como professora do MPIAEA nas escolas Gago Coutinho e Santos Mattos e da integração nas AEC.**

Quando fiz a primeira entrevista para o mestrado em Teatro e Comunidade da Escola Superior de Teatro e Cinema (ESTC) lembro-me de ter dito que não ia poder fazer o curso por não possuir verbas para pagar as propinas. Na época, agosto de 2007, faziam parte da banca o professor Armando Nascimento Rosa e o Professor Domingo Morais, havendo um terceiro professor do qual não recorro o nome.

O professor Domingos Morais falou-me muito sinteticamente acerca de um projecto de arte-educação e que talvez eu pudesse trabalhar nele; não entendi perfeitamente a intenção desse projecto, mas fiquei feliz, porque estava a trabalhar num cabeleireiro e antes trabalhara num café; experiências que me fizeram crescer muito, mas é claro que desejava voltar a trabalhar na minha área. Mesmo com essa proposta não consegui ingressar em 2007 mas fi-lo no ano seguinte, tendo contactado o professor Domingos, como parte da direcção, explicou-me do que tratava o MPIAEA.

### **Movimento Português de Intervenção Artística em Educação Pela Arte.**

O Movimento Português de Intervenção Artística em Educação Pela Arte – MPIAEA –, é uma associação sem fins lucrativos que surgiu em 1994<sup>60</sup>, por um grupo de professores formados na extinta Escola Superior de Educação pela Arte<sup>61</sup> e vindos da área da Educação e das Artes, tem por objectivo geral o desenvolvimento da Educação Artística em Portugal e a sua filosofia de base – A Educação pela Arte – entrecruza-se em muitas das suas linhas orientadoras com a Arte-Educação.

O MPIAEA, é presidido pela Professora Doutora em Expressão Dramática Lucília Valente, que faz parte do corpo docente do Departamento de Artes Cénicas da Universidade de Évora e vice presidido pela Professora, mestre em Ciências da Educação Maria Helena Ferraz, hoje reformada e totalmente dedicada ao Movimento. Ambas suas fundadoras e ex-alunas da Escola de Educação pela Arte. O professor Domingos Morais também foi aluno e professor da referida escola.

A esse respeito a professora Helena Ferraz esclarece:

*Eu fiz parte de um grupo de ex-alunos e ex-professores da Escola Superior de Educação pela Arte que, em 1994 decidiram fundar este Movimento. Esta escola tinha sido encerrada em 1982 e nós achamos que era importante a criação desta associação,*

---

<sup>60</sup> <http://inquietacaopedagogica.blogspot.com/2007/10/movimento-arteeducacao.html>

<sup>61</sup> A Escola Superior de Educação pela Arte foi fundada pelo pedo-psiquiatra e poeta Arquimedes da Silva Santos em 1971 e formou professores até 1982, data em que foi extinta.

*ligando alunos, professores e outros profissionais de educação para que os princípios da educação pela arte se mantivessem activos. As pessoas deste grupo inicial fundador do Movimento foram Arquimedes Santos, Alberto Sousa, Helena Ferraz, Graziela Cintra (já falecida), Augusta Silva, Fernanda Canelhas e Lucília Valente.*<sup>62</sup>

O Movimento desenvolve um papel fundamental no contexto português, no que diz respeito a defesa e promoção dos princípios da Arte Educação, ou como os seus membros preferem dizer, da Educação Pela Arte. Está seriamente comprometido em inserir e solidificar o papel da arte como pilar fundamental de sustentação da Educação portuguesa; construindo práticas, promovendo acções de formação, divulgando pesquisas e teorias que sustentem esses argumentos além de se envolver com órgãos estatais reguladores da Educação, assumindo contributo importante na articulação de políticas públicas que promovam o alargamento da Educação Artística, junto a entidade públicas e, ou privadas e da sociedade em geral.

*MPIAEA tem acções ligadas à divulgação e promoção da educação artística em geral como por exemplo: seminários, cursos de formação, projectos de investigação, estudos, pareceres e avaliações várias em colaboração com o Ministério da Educação, universidades, escolas artísticas e instituições de formação de professores. Aqui já muito trabalho se foi desenvolvendo com a colaboração de muitos dos nossos membros.*<sup>63</sup>

Um dos projectos que o MPIAEA tem vindo a desenvolver e que já referimos no Capítulo II é o das Actividades de Enriquecimento Curricular (AEC), assumindo a coordenação de professores de Educação pela Arte para 131 turmas de 1º e 2º anos (que corresponde a uma faixa etária entre os seis e oito anos) de 30 escolas de 1º Ciclo<sup>64</sup> do Ensino Básico no Concelho da Amadora, desde o ano lectivo 2007/2008, em parceria entre a Câmara Municipal da Amadora e a Escola Superior de Teatro e Cinema.

---

<sup>62</sup> Professora Helena Ferraz em entrevista a autora.

<sup>63</sup> Ibidem

<sup>64</sup> <http://arteducacao.org/pageview.aspx?pageid=97&langid=>

Tem também em curso desde 2010 outro projecto de AEC em Évora, em que coordena professores de Expressão Dramática em 10 escolas do 1º Ciclo, aqui em parceria com a Câmara Municipal de Évora e a Universidade de Évora.

No ano lectivo de 2009/2010 desenvolveu um projecto de AEC em duas escolas de Lisboa, freguesia da Ajuda, em parceria com a Câmara Municipal de Lisboa, no qual coordenou professores das AEC (Inglês, Educação Física e Desportiva, Música, Dança, Literacia, Plástica) numa prática articulada de todas as disciplinas, dentro da filosofia da educação pela arte.

Ainda segundo a Professora Helena Ferraz, que faz a coordenação pedagógica e científica das AEC na Amadora juntamente com o Professor Domingos Morais, a maior dificuldade para desenvolver o trabalho, principalmente nos projectos das AEC, além da desvalorização da componente artística por parte das escolas, também está relacionada com a dificuldade em encontrar estratégias para uma contratação mais justa dos seus professores, pois a única possibilidade de exercer contrato com o corpo docente é através dos instáveis recibos verdes, tendo em vista que o MPIAEA é também financiado de acordo com a quantidade de alunos, que é variável, inscritos nas disciplinas de Educação Pela Arte.

Diz com suas palavras:

*No âmbito do projecto de Educação pela Arte nas AEC a maior dificuldade é trabalhar com um conjunto de professores aos quais não se consegue dar uma estabilidade de trabalho, para que eles se sintam mais motivados e vinculados ao projecto. O trabalho destes professores é precário (só de 10 meses por ano) e também de poucas horas por dia, o que faz com que, muitos deles e com toda a legitimidade procurem um trabalho com mais estabilidade e melhor remunerado. Depois nas escolas também existem bastantes obstáculos ao trabalho de educação pela arte e que se prendem com alguma desvalorização das áreas artísticas<sup>65</sup>*

---

<sup>65</sup> Ibidem

Diante desse quadro, quando surgiu a possibilidade de me inserir no projecto do MPIAEA e dar aulas de expressão dramática nas escolas públicas do ensino básico na Amadora no ano lectivo 2009-10, imaginei preconceituosamente, que se trataria de uma tarefa fácil, até pela experiência que eu já possuía. Mesmo sendo ensino público de um bairro com relevantes problemas sociais, lidar com alunos europeus, em escolas muito mais estruturadas do que no contexto de onde eu vim, não poderia jamais apresentar nenhum caso que se assemelhasse ao mais leve dos casos problemáticos no Brasil.

Quando iniciei os trabalhos nas escolas públicas do Ensino Básico no município da Amadora tinha a convicção de que nenhum contexto poderia ser mais difícil do que o brasileiro. Todavia, este pressuposto revelou-se errado, o que me fez aprender muito.

Deparei-me com casos muito complicados de violência, sobretudo entre alunos. Foi aqui pela primeira vez que eu vi alunos a baterem-se sem que eu os conseguisse separar, a subirem em cima das mesas e o diálogo não funcionar. Desesperei-me, senti vontade de chorar, a sensação de impotência foi assustadora. Contudo, eram crianças.

Relacionei-me com muitos alunos com uma frágil estrutura familiar. Não lhes falta comida – por aqui é raro faltar, ao contrário do que ocorre no Brasil –, mas muitas vezes falta-lhes afecto e quem não tem afecto como pode oferecê-lo?

Embora saiba que também ocorre isto no Brasil, foi aqui que vi pela primeira vez uma professora bater num aluno e pô-lo de castigo sentado no chão frio durante duas horas em pleno inverno. Questionei-me sobre a função da “educação” na vida daquele menino. Que lembrança ele levará consigo da escola? Como é que diante disso ele vai responder positivamente a qualquer estímulo?

Contactei turmas muito difíceis que, por vezes, me fizeram ter vontade de desistir, mas que também me dotaram de um arcabouço que faz a diferença na minha *práxis* artístico-pedagógica.

As turmas difíceis contribuem para a solidificação da experiência e ajudam a acreditar na possibilidade de conseguir resultados maravilhosos em contextos mais problemáticos.

As turmas mais maduras proporcionam, cada vez mais, a certeza de que uma educação sensível é o caminho mais gratificante para a formação de um ser humano.

O meu primeiro ano como professora de Educação Pela Arte no MPIAEA corresponde a um ano de adaptação ao contexto cultural das crianças e do funcionamento escolar português.

O facto de ter iniciado nas escolas como professora de E.P.A substituta deu-me a oportunidade de vivenciar diversas realidades, pois transitei, por várias das escolas que são apoiadas por este Movimento.

Nesse espaço de tempo fui percebendo como me comunicar com essa realidade, como me fazer ouvir e como ouvi-los, e mais do que ouvi-los como compreende-los para que o trabalho, por fim começasse a se desenvolver com sentido para as muitas partes envolvidas nessa empreitada.

Portanto, para o relato da experiência priorizo duas Escolas das quais mais tenho turmas no projecto, a primeira uma EB1 Gago Coutinho, do agrupamento Roque Gameiro, onde actualmete encontro-me a acompanhar três turmas. Trata-se do exemplo de compreensão do valor da arte na formação dos alunos. E a EB1 Santos Mattos, do agrupamento Alfovelos, onde acompanho duas turmas, representando, para a minha prática o elemento difícil de intervir, mas onde as menores transformações durante os processos ganham maior expressividade.

Os Alunos da Gago Coutinho, são na maioria representados, por crianças de um bairro da Amadora melhor favorecido socio-economicamente e cultural, grande número dos pais têm formação académica e são professores da rede pública de ensino na região, projectando nos filhos à valorização do percurso escolar.

Equanto que na Escola do Ensino Básico1 Santos de Mattos, as crianças vêm do um bairro Seis de Maio, que apresenta grande vulnerabilidade social. A falta de emprego dos pais por falta de formação, famílias que recebem apenas o rendimento mínimo, menos de quinhentos euros por mês, para vestir, alimentar e educar , por vezes quatro

filhos, sem contar a violência gerada dessa instabilidade, e naturalmente reflectida no desenvolvimento dessas crianças.

Entre erros e acertos construídos, reparados, pensados e repensados nesse ano de adaptação, encontrei caminhos que me ajudaram a desenvolver com mais plenitude e segurança, os objectivos que considero importante nos trabalhos de envolvimento com Arte nessas faixas etárias:

- Desenvolver capacidade de interpretação de obras artísticas, seja nas artes cênicas; Pláticas, literárias, etc;
- Contactar a criança com a experiência estética: Vendo, fazendo e discutindo.
- Despertar para a vivência colectiva das expressões artísticas;
- Sensibilizar para a consciência corporal;
- Desenvolver o auto conhecimento
- Despertar os sentidos através da Arte;
- Iniciar um processo de desenvolvimento de consciencia crítica.
- Construir um producto final<sup>66</sup>.

Um plano geral de aula tornou-se fundamental para o início de cada ano lectivo, onde eram determinadas estratégias de acção para cada contexto. Ele continha idéias gerais do que se pretendia trabalhar durante o ano, entretanto ia-se complementando de acordo com a evolução e respostas que cada turma dava ao estímulos oferecidos.

---

<sup>66</sup> O producto final, é muito importante por vários motivos, primeiro e mais importante, ajuda a construir na cabeça do aluno um sentido para o processo no qual ele se dedicou todo o ano , além do contributo que uma peça, coreografia, recital de poesia, exposição, etc revela quando o objectivo se trata de fazer com que os pais e a própria escola vejam sentido nas aulas de Arte.



**Fig.1:** Flor das mãos, proposta para simbolizar o trabalho em equipa.

### **EB1 Gago Coutinho.**

Como o início de trabalho em todos os grupos, em todas as escolas nas quais leciono a disciplina Educação Pela Arte, o primeiro passo a ser dado é a formação de grupo, trabalhando a partir de dinâmicas, jogos e reflexões que levam à percepção da importância de sermos uma equipa, e do que podemos alcançar em vários níveis, sendo todos em um.

A Gago Coutinho apresenta-se com grupos mais maduros, receptivos, receberam essa mensagem da valorização da coesão grupal sem resistência, aderindo sempre aos jogos e discussões que referiam a importância de estar em grupo para trabalhar com arte.

Os aquecimentos corporais, eram na maioria feito através do estímulo pela música. Leva-lhes músicas de diversos estilos e culturas, apresentava-lhes a história de cada uma: sua origem, quem a compôs e história do compositor . Quando se tratavam de músicas da cultura popular, de domínio público, aproveitava para falar da cultura oral.

Para contar a história da vida de cada compositor abordado nas aulas, transformava-o numa personagem e utilizava-me da narração do conto, e cada vez que surgia uma nova personagem, um aluno da sala era apontado como tal.

Esse método fora recebido de maneira diversificada em cada uma das turmas, haviam grupos que extrapolaram o espaço da personagem: do círculo, de sentados e passivo para o centro executando a acção, enquanto que em outras turmas mantinham-se atentos, apenas na expectativa de ver quem seria a próxima personagem, ou intervindo com questionamentos acerca dos acontecimentos.

Numa das aulas com uma turma do 2º A, da EB1 Gago Coutinho, propus o aquecimento com a 5ª Sinfonia de Beethoven, adaptando a história da vida do músico para um conto dramatizado. Representei várias personagens: O pai e a mãe do compositor; o médico que diagnosticou sua surdez, o seu professor da faculdade, entre outros. Cada personagem exercia um papel importante na história, o professor, por exemplo explicava de forma muito simples ao seu aluno o que era uma Sinfonia.

No fim da história os alunos pediram-me que lhes mostrasse fotos do Beethoven, propus então que eles desenhassem uma fotografia imaginada, no fim comparamos as fotografias, e de forma unânime entenderam que as imagens “inventadas” pela turma, eram parecidas com as reais.



**Fig.2:** Bethoveen com Flauta.

Seguimos então para o aquecimento com indicações para dançarmos livremente de acordo com o ritmo dos movimentos<sup>67</sup>, a cada movimento um jeito diferente de dançar: O primeiro, Allegro com brio, trouxe movimentações corporais caracterizadas pela pausa, seguida, ora por passos firmes e endurecidos, ora pela leveza do seguimento da música.



**Fig.4:** Turma daançando Beethoven

A partir desse dia, cada vez que eu entrava na sala de aula com a aparelhagem de som, os meus alunos perguntavam: “Professora vamos ouvir o Beethoven?” com uma intimidade que não é habitual entre crianças nessa faixa etária e a musica clássica, a não ser que se viva num ambiente cercado por essas influências.

---

<sup>67</sup> Movimentos aqui, refere-se a cada uma das partes de uma Sinfonia.

Aproveitei esse interesse para explorar com eles a música e a história de Beethoven, fizemos jogos de memória competitivos, onde dividia a turma em várias equipas e elas disputavam pontos entre si de acordo com os conhecimentos adquiridos acerca do assunto, entre outros diversos jogos relacionados com o tema.

O tema ultrapassou o 2ºA e partiu para o 1ºA, embora recebido de forma distinta, o resultado da experiência também foi bastante positivo. Era revelador a forma como os pequeninos tratavam com tanta intimidade “O Beethoven”, “aquele senhor surdo, que guardava as músicas na cabeça.”

O 1º movimento – Allegro con brio – da 5ª Sinfonia de Beethoven, acabou por se tornar a música da entrada da peça do 2ºA, da qual tratarei a seguir.

Desde o início do ano lectivo, trabalhei técnicas teatrais aplicadas à criança. Através de imagens fazíamos alongamento, aquecimento, trabalhávamos a expressão corporal e o jogo dramático, experiências que, com o seguimento do processo e a maior maturidade dos grupos, transformaram-se em Jogos Teatrais.

Os exercícios de respiração, por exemplo, eram feitos a partir da imagem da flor e da vela. Para inspirar, cheirávamos a flor e para expirar soprávamos a vela. Os alongamentos variavam de acordo com imagens, por vezes também sugeridas pelas crianças. Ora fazíamos de conta que saltávamos rios, poças de lama, ora deitados muito esticados fazíamos de conta que descíamos toboáguas de parque aquáticos.

Embora a imagem e o “faz de conta” tenham sido elementos preponderantes para condução das técnicas inseridas num contexto infantil, o texto tornou-se principal norteador para as improvisações e construção do “produto final.”

Isso se deu, a seguir a uma aula em que no momento inicial, os alunos pediram que eu lhes contasse uma história e acabei por propor recitar uma poesia. Ocorreu-me uns versos de José Paulo Paes:<sup>68</sup>

---

<sup>68</sup> Escritor brasileiro dedicado à poesia infantil.

*Nossa! que escuro!  
Cadê a luz?  
Dedo apagou.  
Cadê o dedo?  
Entrou no nariz.  
Cadê o nariz?  
Dando um espirro.  
Cadê o espirro?  
Ficou no lenço.  
Cadê o lenço?  
Foi com a calça.  
Cadê a calça?  
No guarda-roupa.  
Cadê o guarda-roupa?  
Fechado à chave.  
Cadê a chave?  
Homem levou.  
Cadê o homem?  
Está dormindo  
De luz apagada.  
Nossa! Que escuro!*

Curiosos pelos versos serem seguido de perguntas e respostas, insistiram que eu recitasse vezes sem conta: “só mais uma vez professora!” Compreendi que estavam a espera de conseguirem memorizá-los pela repetição.

Propus então que eu fizesse as perguntas e eles respondiam, depois trocamos. Como o estímulo fora recebido tão positivamente passei a levar cada vez mais poesia, não que não tivesse sido feito antes, no entanto o modo como se constroem os versos de José Paulo Paes despertou bastante interesse.

A propósito do pedido da professora titular para a realização de “algum trabalho” referente a primavera, adaptei livremente uma poesia acerca do tema para uma lenga – lenga de : *o que é, o que é?*(APENDICE A).

A proposta mais uma vez muito bem recebida, e extrapolada para os outros grupos com outros temas, resultando em recitais variados, onde , pela primeira vez as turmas puderam vivenciar a sua aprendizagem com o elemento Público.

A partir dessas experiências, passei a trazer o elemento texto como eixo principal do plano geral de aula nas turmas da EB1 Gago Coutinho, este era estabelecido

previamente e apresentado às turmas, logo a seguir aos trabalhos mais efectivos para a formação de grupo.

Para clarificar, No ano lectivo 2010-11 (APÊNDICE A), o trabalho desenvolvido com uma das turmas teve como elemento principal, um texto construído livremente (APÊNDICE B), a partir do conceito Shangrila<sup>69</sup>, que tratava de um mundo secreto escondido, onde não havia tristeza, guerras, um mundo ideal.

A partir desse texto exploramos a expressão plástica, na construção da imagem do que seria o Shangrila para cada um, construção de personagens a partir da imaginação de como seriam os seres desse lugar, a expressão literária, abordando a diferença entre texto dramático e texto narrativo, no encontro de uma definição simples, mas verdadeira que diz que enquanto no texto narrativo alguém (o narrador) conta uma história, no texto dramático, são as personagens que vivem, agem nessa história, elucidando que “O Shangrila” possuía tanto o elemento dramático (acção), bem como o narrativo.

Na primeira discussão entre texto dramático e narrativo, utilizamo-nos de exemplos práticos. Depois de explicar o conceito parti para contar uma história escolhida por eles, a seguir, e com a participação deles, improvisamos uma pequena cena da peça infantil A Bruxinha que Era Boa de Maria Clara Machado, dramaturga brasileira.

A peça trata de uma Bruxinha, Angela seu nome, que era boa, diferente das suas colegas que frequentavam a Escola de Maldades da Floresta, onde se preparam para serem as “melhores piores bruxas, ” mas a bruxinha Angela não tem muito sucesso na Escola, pois não consegue fazer maldades.

No final, e mais uma vez no ponto zero, dialogámos acerca daquela experiência, avaliando qual era o texto narrativo e qual era o texto dramático, essas actividades, sempre geravam muito interesse e comprometimento por parte dos alunos, fossem eles do 1º ou 2º ano.

---

<sup>69</sup> da criação literária de 1925 do inglês James Hilton , *Lost Horizon (Horizonte Perdido)*,

Retornando a peça “o Shangrilla”, que se tratou do elemento orientador de todo o ano lectivo. Partimos para os trabalhos no espaço cênico, facilitado pela dinâmica dos pontos.

Cada aluno tinha três pontos no espaço durante a acção cênica que foram se construindo e fixando desde o início através de improvisação; o principal exercicio utilizado nesse momento foi *a estátua de gelo* (ver sub capitulo VI. 1. 4), cada vez que eles paravam em estátua, fixavam aquele ponto.



**Fig.3:** Ponto 1



**Fig.4:** Ponto2



**Fig.** Ponto3

Nesses tres três pontos, o jogo da estátua de gelo também funcionou com introsamento entre texto e corpo, pois destacado do contexto, o memento de “derreter” era o espaço de experimentar dizer, cada um a sua fala, no movimento que se desenvolve do estar de pé até chegar ao chão, com mudanças na intensidade e volume, tendo atenção a ressonância e projecção vocal. A conquista da fluência entre o ponto um 1 e 3 configurou-se no desenho final da acção dramática.

Depois de estarem seguros com o texto, personagens e espaço cénico, as crianças já conseguiam improvisar dentro do que já se tinha construído para o espetáculo, pois a cada ensaio “o Shangrilla” configurava-se como tal.

Perguntaram-me se podíamos introduzir uma música do Bethoveen para a apresentação, nessa altura faltava um mês para a festa de fim do ano lectivo, quando a peça seria apresentada. Recordei-me que o primeiro movimento da 5ª Sinfonia podia encaixar na perfeição com um exercício de improvisação muito recorrente nas aulas (ver sub capítulo VI. 1. 4), o qual sempre resultava na procura de um objecto escondido para que os colegas descobrissem do que se tratava e onde estava escondido.

Fiz a proposta e partimos para a experimentação. Allegro com Brio então passou a fazer parte da entrada da peça numa cena em que os alunos/actores entravam a procura de algo (imaginário) escondido em algum lugar. Encontravam, levavam-no para o seu ponto 1 de onde partia a acção propriamente dita.

Sentindo que essa turma só avançava sugeri que para a apresentação final crássemos um projecto de maquiagem para o espetáculo. Cada um desejou o que gostaria ter pintado no rosto.

No entanto, a professora titular, solicitada a autorizar a maquiagem, sugeriu que fizéssemos algo mais discreto, por conta de que a turma antes da peça faria outra apresentação com os colegas do 3º ano que não estariam pintados, assim, mais discretos não destoavam no grupo. Decidimos então eleger apenas um olho a ser maquiado com as cores preferidas de cada um.

Por fim faltando uma semana para a apresentação um dos alunos chega na aula e propõe cantarem uma música no fim do espetáculo. Pergunto-lhe se ele ou o grupo teria alguma sugestão de música que se encaixasse e que eles já soubessem a letra, pois aquele seria o ultimo ensaio antes do dia da festa. O aluno então tira o seu texto da pasta e mostra-me no verso uma canção composta por ele.

*O shangrilla é um sítio  
Que toda a gente adora  
Vamos para lá morar  
E só a tristeza está de fora  
E só a Tristeza está de fora.<sup>70</sup>*

Pedi-lhe que cantasse para perceber o ritmo, então perguntei ao grupo se todos estavam de acordo com a inserção da música como fechamento da peça. Todos de acordo ensaiamos, mas desafiei-os dizendo que apenas seria possível inseri-la se eles se comprometessem em ensaiar ainda mais no decorrer da semana, sem a minha presença, durante os intervalos de cada aula.

Dia 17 de junho de 2011 aconteceu a apresentação, todos estavam ansiosos, mas felizes, a música do António foi um sucesso. A recepção do pais e professores muito positiva, o que deixou os alunos confiantes e desejosos de experientarem cada vez mais a arte em seus processos de aprendizagem.

### **EB1 Santos Mattos**

Enquanto arte educadora, na EB1 Santos Mattos, deparei-me com a turma mais desafiadora da minha carreira, entretanto também representou, sem dúvida, a maior conquista.

As actividades voltadas para a coesão de grupo e construção de identidade da turma enquanto equipa, era tarefa árdua e por vezes impossível de se concretizar, estar em roda, de mãos dadas ou não, era motor de violência gratuita direccionada a quem tivesse mais perto, com chutes, pontapés, além das agressões verbais.

Como lidar com tanta energia “canalizada” para violência? Como atrair a atenção para uma relação diferente daquela que estão habituados a imprimir com os seus pares? Sem bater ou apanhar. Como aprender a respirar se não sou respeitado?

---

<sup>70</sup> António, 7anos, 2º A EB1 Gago Coutinho

O caminho ao encontro dessas respostas foi e continua a ser percorrido com muita leveza, atenção e paciência, quando o menor sinal de transformação é motivo para grandes comemorações, como por exemplo um “bom dia professora!” “posso usar o teu lapis?” Ou ainda na conquista da conclusão de uma tarefa ou jogo do início ao fim, sem que ninguém saísse magoado, no corpo ou coração.

Houve momentos em que a melhor estratégia que encontrei para transformar as duas horas em que estávamos juntos num momento menos caótico, foi a deixá-los brincar no exterior, sem estabelecer limite de espaço, ou exigir trabalho, actividades, ou jogos em grupo; pois darem as mãos seria o início de grandes lutas.

Nas ocasiões em que não sabia mais o que fazer, tentava encontrar estratégias, jogos que não os tirassem da mesa e cadeiras, mas nada parecia resultar, a não ser a história, poesia ou música trazidas sempre no fim da aula.

Quase que, como por magia, se conseguia que aquele turbilhão de energia encontrasse tranquilidade. Mas o desejo de transportar aqueles pequenos momentos de tranquilidade, em períodos maiores, fez-me procurar ajuda.



**Fig.5:** Turma da Santos Mattos durante relaxamento.

Então, diante dos conselhos de Elisa Ferreira, Coordenadora do Projecto MPIAEA e que tem muitos anos de experiência como professora naquele contexto e com aquelas

faixas etárias, perdi o medo de ser uma “autoridade” na sala, pois um líder nem sempre é um ditador.

E somente assim conseguimos desenvolver um trabalho em grupo, com toda a turma, cantámos em coro, adaptámos uma poesia, teatralizámos, inserimos músicas da cultura popular infantil e criámos personagens para a história das seis pombinhas (APÊNDICE D) a chorarem na mata.

Com esse trabalho conseguimos finalmente estar em roda e, mesmo tendo seguido uma sequência diferente daquela com que costumo trabalhar com outros grupos, parabenizei-os pela conquista do círculo e provoquei uma reflexão sobre essa conquista.

Para desconstruir o que foi edificado em milénios de formação social, tanto na construção de hierarquias e de sociedades, que têm que ter governo, como na de líderes e, para que o professor se consiga organizar rompendo com a hierarquização do lugar tradicional de professor, é necessário conhecer primeiro esse lugar.

Colocar-se no lugar de líder, expondo claramente regras e limites, é por vezes a única forma de estabelecer contacto, de se fazer ouvir e de, conseqüentemente, estabelecer diálogo e troca, com o objectivo de conseguir que o grupo se torne natural e progressivamente mais homogéneo, com cada vez menos necessidade de uma “autoridade.”

*Quando todos se tornarem líderes,  
Quem será o seguidor?  
Quando se tornarem seguidores,  
Quem ficará para ser líder?  
Quem ficará para se líder ou liderado,  
Quando todos forem líderes e liderado?<sup>71</sup>*

As três realidades sobre as quais se focalizam tais reflexões, tratam de crianças educadas sob ameaças de castigos muito severos.

---

<sup>71</sup> SPOLIN

Portanto, a linguagem do afecto, a priori não comunica e, havendo uma quebra total da hierarquia do professor, os grupos não conseguiam ouvir, dizer ou produzir; somente com o amadurecimento gradativo e reflexivo acerca da autonomia do grupo, é que esta se alcança.

*É importante saber que a pedagogia não deve ser elaborada para o sujeito, e sim, a partir dele, pois a prática de Liberdade está inserida em um modo de transmissão de conhecimento, pela qual o indivíduo possa reflectir, para tornar-se sujeito de sua própria história<sup>72</sup>.*

É possível construir e desenvolver trabalhos estéticos, éticos e formativos em contextos problemáticos como os descritos atrás, sem comprometer nenhum desses aspectos, mas é uma busca de caminho longo e não muito fácil; um caminho de estudo, diálogo, pesquisa e vivência.

#### **VI.1.4 Exercícios aplicados nas práticas descritas.**

##### **1 – A Roda ou Ponto Zero**

Esse é o ponto de partida de qualquer processo, antes de partir para qualquer jogo é importante que primeiro se esclareça que o trabalho com arte requer uma organização especial: na relação com o outro e com o espaço físico para essa vivência.

A partir de então, o ponto zero, como costumamos chamar nas aulas, deve ser conquistado e, para tal, as relações interpessoais têm de estar fortalecidas.

No ponto zero, estamos todos no mesmo nível e ao alcance de todos os olhares. É o melhor espaço para ouvir, falar, jogar, descansar, contar histórias.

##### **2– Jogo de passar energia com a mão ou Telefone avariado com a energia.**

Todos estão sentados no ponto zero de mãos dadas. Um dos alunos começa o jogo da seguinte forma: imagina uma energia dentro de si, a qual tem uma cor e se aloja em um lugar específico do corpo. Então o aluno, ao encontrar essa

---

<sup>72</sup> Freire, 1992: 11

energia, a sente passar pelo corpo e a transfere por umas das mãos (esquerda ou direita) para o colega do lado, de modo que a mão faça um movimento discreto, para que os outros jogadores não percebam de que lado partiu a energia.

Um dado momento, o facilitador diz “parou” e escolhe um dos alunos do círculo para tentar adivinhar onde estacionou a energia. O aluno que não consegue descobrir torna-se observador activo e, a partir de então, sempre depois de uma das crianças que ainda fazem parte do jogo tentar adivinhar, o observador participativo tem a oportunidade de o fazer, com a possibilidade de retornar ao ponto zero, caso descubra onde parou a energia.<sup>73</sup>

### **3 – Jogo do nó.**

Todos estão de pé e mãos dadas no ponto zero. Um dos elementos do grupo (o costureiro/a) é escolhido para sair da sala, enquanto o grupo dá um nó gigante entrelaçando-se uns nos outros, passando por baixo do braço de um, por cima dos braços do outro, etc, sem que nenhuma mão se solte. Quando o nó se apresenta suficientemente “emaranhado”, o costureiro é chamado para desatá-lo, terá de o fazer sem ter que soltar nenhuma das mãos.

### **4 – Zip, Zap.**

Todos estão no ponto zero, mãos soltas, um dos participantes começa passando zip para o colega do lado direito com comando vocal: ZIP, e o estalar das mãos, e assim sucessivamente até fazer a primeira volta. Quando um dos participantes decidir que o jogo deve correr em sentido contrário, ao invés de receber o ZIP e passar adiante, fará um movimento corporal e vocal: -“Blõe, õe, õe, õe” direccionado para o seu lado esquerdo, de onde seguirá o ZAP; a partir daí, o Blõe, õe, õe, õe pode accionado sempre que um dos participantes desejar, tendo sempre a função de inverter a direcção do jogo e o comando vocal para ZIP (lado direito) ou ZAP (lado esquerdo).

A seguir, novos elementos, a partir de comando vocais e criatividade, podem ser inseridos, quando qualquer um dos participantes assim o desejar, como por exemplo: “Elevador” – Um dos participantes diz a palavra “elevador” e todos os outros agacham-se e se levantam, fazendo de conta que são elevadores. Quando finalizada a expressão, o jogo volta a correr na direcção que estava. Há outras variações como “Cafézinho”, “pé cochinho”, ”lavar a roupa”, etc.

---

<sup>73</sup> Sempre indico o aluno mais desatento para adivinhar onde parou a energia, o que tem resultado num empenho a seguir, para não virar observador.

## **5 – Carro, Avião, Coqueiro.**

Todos estão no ponto zero e um elemento é destacado para o centro. Este dará um giro e apontará aleatoriamente para um dos outros participantes e dirá: carro, avião, coqueiro ou di diri dun.

A depender do comando, o receptor executa as seguintes ações: no caso do carro, faz-se, com corpo e voz, de condutor e os colegas, do lado direito e do lado esquerdo, fazem-se de passageiros. No caso do avião, o receptor faz-se de piloto e os colegas, do lado direito e esquerdo, aproximam-se do “piloto”, levantando os braços. O que está do lado esquerdo levanta o braço esquerdo; o que está do lado direito, o braço direito – fazendo de conta que são as asas do avião. Se o comando for coqueiro, o receptor põe os braços no ar, fazendo de conta que são as palhas e os colegas vizinhos aproximam-se com as mãos entrelaçadas e afastadas do corpo fazendo de conta que são os côcos.

Mas se o participante do centro diz di di ri dun, o receptor tem que dizer “DUN”, antes que o primeiro acabe a frase. Se não o fizer, vai ele para o centro, bem como irão qualquer um que se atrapalhar nos casos citados anteriormente: carro, avião, coqueiro.

## **6 – Esconde-esconde da mão.**

Todos estão sentados no ponto zero de olhos fechados, com as mãos juntas a frente das pernas. O facilitador elege um dos alunos com um leve toque na cabeça. Este, a seguir a todos terem aberto os olhos ao comando do professor, terá a missão de esconder a mão sem que os outros percebam. O aluno que perceber tem que também esconder a mão com discrição, sem denunciar que viu, provocando um esconde-esconde das mãos. O último que o fizer será o distraído da vez.

## **7 – Põe o rabo no seu animal (ou rabo do asno).**

Numa cartolina, desenha-se um animal de porte grande (pode ser um asno) sem o rabo. Cola-se o desenho no quadro de giz da sala. Com uma folha A4 em canudo ou em tiras, faz-se o rabo que deve ter fita adesiva duas faces em uma das extremidades e o deixa guardado até o início do jogo.

Um dos elementos do grupo é eleito e tem os seus olhos vendados. Recebe o rabo na mão, enquanto os outros observadores participativos dividem-se em duplas ou trios, espalhando-se pelos vários espaços da sala.

O facilitador escolhe um sítio da sala para colocar o elemento de olho vendado, de onde ele partirá para tentar colocar a cauda do animal mais próximo possível do que se é indicado. Os outros vão tentar ajudá-lo a encontrar o alvo apenas com indicações verbais.<sup>74</sup>

### **8 – Estátua de gelo.**

Através do estímulo musical, propõe-se às crianças que dançam livremente. No primeiro momento, para aquecer, faz-se o jogo tradicional das estátuas: o facilitador pára a música e os participantes colocam-se imóveis até a mesma recomeçar.

A seguir, o facilitador dá a indicação para que as estátuas sejam de gelo e estejam sob o sol escaldante. Consequentemente derretem até se transformarem numa poça d'água.

No momento seguinte, quando ainda estão de pé, o facilitador elege, através do toque suave, alguns alunos para que sejam apreciadores no museu das estátuas de gelo. Os alunos revezam-se.

Por último, os “visitantes do museu” têm a possibilidade de interagir com as estátuas de gelo, estas não devem cometer nenhuma acção, a não ser derreter.

### **9 – Jogo da serpente.**

A turma deve estar em posição de comboio segurando firme na cintura uns dos outros. O participante que está na primeira posição (cabeça da cobra) terá que apanhar o último participante (cauda da cobra), que por sua vez tornar-se-á a cabeça. Os participantes devem ter todo o cuidado para que a cobra não se parta.<sup>75</sup>

### **10 – Nome, nome, palma, palma.**

Com todos sentados no ponto zero, um primeiro elemento começa o jogo dizendo o seu próprio nome. O seu vizinho também diz seu próprio nome. A terceira e quarta pessoas a seguir não podem dizer o nome, tendo que bater palma uma depois da outra. A quinta e sexta dizem seus nomes (uma a seguir da outra), a sétima e a oitava voltam a bater palma (uma a seguir da outra), e assim

---

<sup>74</sup> Em turmas com maior dificuldade de concentração, proponho uma vertente competitiva, dividindo-os em duas equipas. Todos recebem um rabo e, de dois a dois – um de cada equipa – tentam acertar o alvo. Os observadores activos contribuem para o sucesso ou insucesso. Todos serão ora observadores ora jogadores vendados. Os rabos são deixados onde foram colocados, para que, no fim, todos juntos possamos fazer a avaliação de qual equipa teve mais rabos perto do alvo proposto, vencendo assim o jogo. A competição, nesse contexto, foca-os para a regra do jogo.

<sup>75</sup> Para esse jogo é indicado um espaço amplo – espaço extraclasse, pátio ou ginásio.

sucessivamente. Podem haver infinitas variações, de modo a tornar o jogo mais desafiante ou mais simples, como três nomes, seguidos de uma palma, um nome seguido de uma palma, etc.

### **11 - Exercício de improvisação.**

Enquanto estão todos a andarem pela sala, pede-se que imaginem: que lugar é esse? Com quem eu estou lá? A fazer o quê? A seguir a um momento de experimentação, pede-se que registrem em folha de papel, através do desenho, o que estavam a fazer, retornando, após o registro, a experimentar no espaço. Para finalizar, os alunos individualmente mostram o que fizeram e os colegas, por sua vez, tentam adivinhar. Quando descoberta a acção, mostra-se o desenho e se avalia em conjunto se a improvisação sem voz está de acordo com a imagem.

### **12 – Respiração/Relaxamento através da imagem.**

Deitar-se no chão e imaginar que se está a flutuar. Abrir o olho é condição para quebrar a magia e voltar ao chão. O facilitador orienta o relaxamento como se estivesse a contar uma história:

Era uma vez um menino que conseguia flutuar. Para se manter suspenso, era necessário encher a barriga com um ar especial. Esse ar não podia se manter lá dentro por muito tempo, por isso também tinha que ser deitado fora e renovado.

Só era possível estar lá em cima durante algum tempo e, para baixar, a respiração precisa mudar de velocidade.

## Conclusão

Através das considerações expostas anteriormente sobre a problemática da dimensão estética nos processos de arte-educação, pretendi defender a tese de que se devem envolver mais conteúdos e vivências artísticas na formação dos arte-educadores, sem se inserirem no ensino apenas os conceitos de arte pela arte, por acreditar que todas as dimensões do ser implicam o despertar da sua sensibilidade e, conseqüentemente, lhe conferem características transformadoras da sociedade e propulsoras do seu desenvolvimento pessoal. Embora não existam soluções para todas as questões levantadas neste estudo, mas apenas caminhos para nos aproximarmos delas, cada arte-educador, artista, ou outro profissional envolvido com os processos de arte-educação encontrará o seu mapa de actuação, de acordo com o seu trabalho de investigação.

Em prol da criatividade e da eficácia de qualquer trabalho de equipa e da satisfação pessoal de cada um dos seus membros, o importante será que todos estejam claramente conscientes daquilo em que acreditam, de modo a que seja possível definirem objectivos para construir conhecimentos e não desistirem de os procurar. Nesta etapa do meu desenvolvimento como arte-educadora, sinto-me motivada a trabalhar em espaços de educação que estabeleçam um novo paradigma nos caminhos educativos que norteiam jovens, crianças e adolescentes.

É facto que a arte, a experiência do belo, desperta boas sensações e que estas são transformadoras, mas é importante ter o cuidado ou, mais do que cuidado, ter consciência de que lidar com a subjectividade do outro, neste caso, através da arte, traz implicações das quais precisamos ter conhecimento para conseguirmos manobrá-las.

Faz-se saber que o objectivo da arte na escola, no contexto dessa pesquisa, não é formar artistas ou críticos de arte, mas sim, construir também um território de experiência da autonomia e da liberdade.

Penso que o encontro entre teoria e prática e o meu sentimento em relação à arte fortaleceram a convicção de que a arte desperta os sentidos e conduz a sensibilidade da criança para um caminho de autonomia, autoestima e construção de sentido crítico,

tornando-a activa na sua sociedade. Experiência artística que deve ser apoiada pela pedagogia, psicopedagogia e por toda a estrutura construída para sua educação.

Por fim, ressalvo que a arte desperta a sensibilidade, abrindo possibilidade para a construção integral do indivíduo, ampliando a sua visão do mundo e consciência crítica, alicerçando uma forma mais humanizada de estar no mundo, de modo que as potencialidades de desenvolvimento e de abstracção sensorial contribuem também para a construção de um conhecimento técnico especializado e inteligível.

## **Bibliografia**

ARISTÓTELES.*Poética*. Tradução Maria Helena da Rocha Pereira.Lisboa: Fundação Calous Gulbenkian.2007.

BARBOSA, Ana Mae, 1991. *A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva.

BARBOSA, Ana Mae. “Parâmetros intencionais dos pesquisadores em Arte Educação” in *Arte-Educação: leitura no subsolo*, org. Ana Mae Barbosa, São Paulo: Cortez, 2008.

BARON, Dan.2004.*Alfabetização Cultural, A ;Luta Íntima Por Uma Nova Humanidade*.São Paulo.Alfarrabio.

Convenção Relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino. Adoptada a 14 de dezembro de 1960, pela Conferência Geral da UNESCO, em sua 11ª sessão, reunida em Paris de 14 de novembro à 15 de dezembro de1960, disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001325/132598por.pdf>

DESCARTES, René. *As Paixões da Alma*. Tradução de Pascale Darcy. São Paulo: Martins Fontes. 1998.

DEWEY, John. “Educacional Principles”. *The Elementary School* (junho 1900), p. 143. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?view=article&id=12640>, acesso em 29 de novembro de 2009, às 21h.

DUTTON, Denis.2009. *Arte e Instinto*. Tradução João Quina. Lisboa Circulo de leitores.2010

FARIAS, Sérgio Coelho Borges, 2009 *Urdimento, Condições de trabalho com Teatro*

FREIRE, Paulo. 1974. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREUD, Sigmund.1920. - *Além do princípio de prazer; Psicologia de grupo e outros trabalhos - Vol. 18*.Tradução Jayme Salomão. São Paulo: Imago 2006.

GOMBRICH, Ernest Hans, 1950, *A História da Arte*. Tradução Álvaro Cabral: São Paulo LTC, 2000

GOMBRICH, Ernest Hans.1977,*Arte e Ilusão,Um estudo da psicologia da representação pictórica*. Tradução Raul de Sá Barbosa: São Paulo, VMF Martins Fontes, 2007

JÚNIOR, João Francisco Duarte, 2001. *Os Sentidos dos Sentido. A educação(do) sensível*. Curitiba: Criar edições Ltda.2008

MACHADO, Ana Maria Clara. *A Bruxinha que Era Boa*. Companhia das letrinhas: São Paulo.1996

- MALOUF, Amim. 1999. *As Identidades Assassinas*. Tradução Susana Serras Pereira. Lisboa: Difel 2009
- NIETZSCHE, Frederick. *A Origem da Tragédia*, tradução Álvaro Ribeiro. Lisboa: Guimarães. 1988.
- KANT, Immanuel *Crítica da Faculdade do Juízo*. Tradução Valério Rohen. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1993
- KOUDELA, Ingrid Dormien. *Jogos Teatrais*. São Paulo: Perspectiva, 2006.  
*na Rede Pública de Ensino: sair de baixo ou entrar no jogo*. Texto não publicado
- NOGUEIRA, Marcia Popeo, *Teatro com Meninos e Meninas de Rua*, São Paulo: Perspectiva. 2008
- Parâmetros curriculares nacionais : arte / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.
- PLATÃO. *A República*. Tradução Maria Helena Da Rocha Pereira. Lisboa Fundação Calouste Gulbenkian. 2008
- PORCHER, Louis. 1973. *Educação Artística, Luxo ou Necessidade?* Tradução Yan Michalski. São Paulo, Summus Editorial. 2010
- PONTY, Merleau-, Maurice 1953. *Elogio da Filosofia* Guimarães, Tradução Braz Teixeira. 1993.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza B., *No Reino Da Desigualdade*. São Paulo: Perspectiva, 1991
- WARD, Winifred. *Playing With Children from Kindergarten to Highschool*. New York, Appleton-Century-Crofts, 1957, p.2.
- WILDE, Oscar. 1998. *Intenções, quatro ensaios sobre estética*. Tradução António M. Feijó. Lisboa: Cotovia, 2006
- READ, Herbert, 1943. *Educação Pela Arte*. Tradução Ana Rabaça e Luis Teixeira. Lisboa: Arte e Comunicação, 2007.
- ROHDEN, Humberto. *Filosofia da Arte, a Metafísica da Verdade Revelada na Estética da Beleza*. São Paulo, Martin Claret. 2007
- Roteiro Para a Educação Artística, Desenvolver as Capacidades Criativas para o Século XXI, disponível em: <http://www.clubeunescoedart.pt/files/livros/roteiro.pdf> Comissão Nacional da Unesco. 2006
- SCHILLER, Friedrich. *A Educação Estética Do Homem*. Tradução Roberto Schwarz e Márcio Suzuki. São Paulo. Iluminuras Editorial. 2002

SAID, Edward. Orientalismo, 1978. *O Oriente Como Invenção do Ocidente*. Rosaura Eichenberg São Paulo. Companhia de bolso.2007

SANTOS, Arquimedes. 1977. *Perspectivas Psicopedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte

SANTOS, Arquimedes. (1989). *Mediações Artístico-Pedagógicas*. Lisboa: Livros Horizonte.

SANTOS, Arquimedes. (1999). *Estudos de Psicopedagogia e Arte*. Lisboa: Livros Horizonte

SLADE, Peter.1987. *O Jogo Dramático Infantil*.Tradução: Tatiana Belinky. São Paulo Summus Editorial.2007

SPOLIN, Viola, 1963. *Improvisação para o teatro*.Tradução: Ingrid Koudela e Eduardo Amos São Paulo, Perspectiva, 2008

SORÍN, Mónica, *Niñas y niños nos interpelan, Violencia prosocialidad y produccion de subjectividades* .Barcelona, Icaria Editorial, 2004.

VASQUES, Eugénia.1999. *O Teatro Português e o 25 de Abril - uma História ainda por contar* in: Revista - 25 de Abril, A Revolução dos Cravos. Lisboa

VASQUES, Eugénia. In Conferencia Nacional de Educação Artística: *Educação Artística: Conceitos e Terminologias*. Porto 2007.

**Outras referências disponíveis online:**

BARBOSA, Ana Mae. “Arte Educação no Brasil: do modernismo ao pós-modernismo” in Revista Digital Art& - Número 0 - Outubro de 2003 - <http://www.revista.art.br/>, acesso em 01 de dez., 2009.

<http://www.ibge.gov.br> acessado em Abr de 2008

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Herbert\\_Read](http://pt.wikipedia.org/wiki/Herbert_Read), acesso em 30 de nov., 2009.

[http://en.wikipedia.org/wiki/John\\_Dewey](http://en.wikipedia.org/wiki/John_Dewey), acesso em 30 de nov.,2009.

[http://en.wikipedia.org/wiki/Viktor\\_Lowenfeld](http://en.wikipedia.org/wiki/Viktor_Lowenfeld), acesso em 05 Jan., 2009.

<http://inquietacaopedagogica.blogspot.com/2007/10/movimento-arteducacao.html>, acesso em 09 Out 2010

<http://meninobiro.blogspot.com/> acessado em 10 Jul 2011

[http://arteducacao.org/pageview.aspx?pageid=97&langid\\_](http://arteducacao.org/pageview.aspx?pageid=97&langid_) acesso out 2010

<http://escolabrilhodocristal.blogspot.com>, acesso em 20 Jun 2011

VARELA, Noêmia. <http://www.ihcarus.hpg.com.br/capitulo10.html>, acesso em 30 de nov., 2009.

## **Apendice A**

Poesia de Patrícia Tiekó, livremente adaptada para o trabalho com o 1ºAno A da EB1. Gago Coutinho.

### **O que é, o que é?**

O que é? O que é?

Nádia – Chega discreta.

Zezevânia – Muito discreta.

Diogo Martinho – Na mudança divina.

Todos – O que será, o que será?

Shelsea – Quem irá adivinhar?

Melissa – Tem seus encantos!

Wilsom – Beleza...

Harvir – E vários perfumes!

Airton – Com seu jeito especial.

Mayelle – Dá vida ao seco.

Todos – Essa é fácil, fácil!

Leonel – Uma explosão de cores.

Rodrigo – Verde, rosa, vermelho, azul....

Diogo – Ah! É tão fácil!

Mirian – Crianças...

Mara – A brincarem na chuva?

Heraldo – Não!!!!

Hugo – Sob um céu colorido!

Marlene – E olhares sorridentes!

Todos – O que é, o que é? É a doce primavera!

## **Apendice B**

### *Actividades desenvolvidas*

<b>Actividades Socializadoras</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Jogos de apresentação</li><li>- Regras da sala. Debate</li><li>- Início de cada actividade: Ponto zero</li></ul>
<b>Era Uma Vez</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Tema: O novo ano. O que mudou em cada um?</li><li>- Leitura do livro “Eu espero” De Davide Cali e Serge Bloch.</li><li>- Texto adaptado “Um Shangri- la!”</li></ul>
<b>Expressão Dramática</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Jogo da escultura e apreciador. De dois a dois montar esculturas nos três planos que tenham a ver com o texto. O s pares que o prof toca vão se desmanchar e se tornarem apreciadores das outra esculturas</li><li>- Transformar colectivamente a poesia num curto texto dramático. Dizer o texto de várias formas</li><li>- Leitura dramatizada – o que é. Debater, tirar dúvidas.</li><li>- Fazer a leitura dramatizada do texto adaptado</li><li>- Telefone estragado temático: O texto adaptado. Leitura dramatizada/ensaio.</li><li>- Movimentar-se ao som de música. Adptar este exercício para o trabalho do texto adaptado.</li></ul>
<b>Expressão Plástica</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Construção de um auto-retrato, valorizando em tamanho maior a parte do rosto que mais gosta. Apreciação colectiva dos auto-retratos;</li><li>- Desenho a pares do retrato detalhado um do outro;</li><li>- Interpretar a poesia através do desenho.</li><li>- Reflectir acerca de o quanto uma imagem pode clarificar uma interpretação</li></ul>
<b>Expressão. Corporal /Dança</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Exercício de respiração, “cheirar a flor e soprar a vela”</li><li>- Dançar de acordo com a música sem tocar no outro. Jogo de “colar” partes do corpo.</li><li>- Brincar explorando os planos alto, médio e baixo</li><li>- Exercício de aquecimento : Ex. dança dos animais;</li></ul>
<b>Expressão Musical</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Exercício ping pong: corpo e voz.</li><li>- Exploração das possibilidades da voz</li></ul>

## Apêndice C

Peça teatro 2ª A Gago – Coutinho

Entrm **Filipa e Ricardo** e se assustam depois riem-se dos suto.

**Luana**– Nem sempre o susto é de medo!

**António , Filipa e Ricardo** – Descobrimos o Shangrilla

**Todos** – (*riem*)

**Mariana** – Shangri-lá?

**Todos** – O que é isso?

**João Coelho** - É o horizonte Perdido!

**Todos** – hã ???

**Gonçalo** – O Paraíso!

**Brenno** – (*sai de trás de um colega*) Mas secreto, escodido!

**Todos** – (*surpresa*) Uaaaaa!!!!

**Ricardo** - Onde o tempo parece estar em ambiente de felicidade e saúde.

**Tatiana** - E lá! Todos convivem em paz!

**Vanda** - Há pessoas e seres das mais diversas origens.

**Camila** – (*Chama a Vanda*) Vanda! Terra de heróis???

**Musica** Vilarejo- Toda gente cabe lá. Vem andar e voa, vem andar e voa.

**Todos** – O que há no Vosso Shangrilla???

Cada um diz uma coisa: Possibilidade de Voar, Super poderes, Natureza sem poluição.etc.

**Tiago Certã** – Toda a gente pode alcança-lo!

**Todos** – Como chegar, como chegar, como chegar no shangrilá???

**João Silva** – Ah!! È tão fácil!!!!

**Bárbara** – Deita-te na tua caminha apaga a luz de cima e...

**Todos** – Livro?

**Rafael Costa** – livro na mão, no coração!

**Nicolae** – No coração.

**Filipa** – Livro tem cheiro, sabor, ruído ,melodia. Ritmo, canção.

**Gui** – Tem verdade, fantasia,

**Rafael Pagacho** – brincadeira, suspense, poesia

**Jéssica** – Eu quero ir para o Shangrilla!

**António** – O livro é o teu, o meu, o nosso transporte para o shangrila

## Apêndice D

Proposta de trabalho para EB1 Santos Mattos

Entrada – Musica:

As pombinhas da Catrina andaram de mão em mão  
As pombinhas da Catrina andaram de mão em mão  
E então da quinta nova foram a mata de S.João  
E então da quinta nova foram a Mata de S. João.

Beatriz Falé – Seis crianças na mata ouviram  
uma pombinha gemer.

*Alunos Fazem som de Pombo a tremer*

Todos –O que é que ela tem?

Rafael – Deve estar com frio!

Melissa – Eu acho que ela está com fome.

Beatriz – Com fome?

Lidiana – E não tem nada para comer?

Todos – Fazem sinal negativo com a cabeça.

Marta– Seis crianças na mata ouviram  
uma pombinha carpir.

*Alunos fazem barulho dos bicos das pompas a carpirem – podem utilizar os dedos nas carteiras*

Todos – E desta vez?

Bijal – Será que ela ficou presa?

Rui – E não sabe como fugir?

Joana – Seis crianças s na mata ouviram  
uma pombinha gemer.

*Alunos fazem pombinhas a gemer*

Rodrigo – Com dor?

Ricardo – Coitadinha!

Todos – Coitadinha!

Gustavo – Eu acho que ela está com saudade.

Diogo – A saudade é o pior tormento

Beatriz Carvalho – É pior do que o esquecimento

João – Pior do que não viver.

Dinis – Com certeza vai morrer!!!

Todos – Ohhhhhhhh

Raul – “Não!

Francisco – Ela está a arrumar a mudança .

Nelson – Para ir morar lá na lembrança”

Música:

Alecrim, alecrim aos molhos,

por causa de ti choram os meus olhos